

”Han är en trollkarl. Alla skriver laudatur som går på hans lektioner” – en studie om elevernas uppfattningar om orsakerna till toppresultat i svenska i tre finska gymnasier

Pro gradu-avhandling i nordiska språk

Matti Karhumäki

Handledare: Hanna Lehti-Eklund

10.6.2010

Finska, finskugriska och nordiska institutionen

Helsingfors universitet

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty		Laitos – Institution – Department	
Humanistinen tiedekunta		Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä – Författare – Author			
Matti Karhumäki			
Työn nimi – Arbetets titel – Title			
”Han är en trollkarl. Alla skriver laudatur som går på hans lektioner” – en studie om elevernas uppfattningar om orsakerna till toppresultat i svenska i tre finska gymnasier			
Oppiaine – Läroämne – Subject			
Pohjoismaiset kielet			
Työn laji – Arbetets art – Level	Aika – Datum – Month and year	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages	
Pro gradu -tutkielma	10.6.2010	58	
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tämä pro gradu -tutkielma on tehty osana Svenska i toppen -projektia, joka alkoi syksyllä 2008 Pohjoismaisten kielten ja pohjoismaisen kirjallisuuden laitoksella. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat lukiolaisten näkökulmasta hyvien tulosten saavuttamiseen ruotsin ylioppilaskirjoituksissa kolmessa suomenkielisessä lukiossa, jotka sijaitsevat Turun, Tampereen ja Joensuun seuduilla. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten maantieteelliset tekijät vaikuttavat opiskelijoiden ruotsin kielen osaamiseen sekä mitä eroja on keskipitkän ja pitkän ruotsin oppimäärän opiskelijoiden asenteissa kieltä kohtaan.</p> <p>Tutkielman aineistona on kolme ryhmähaastattelua, joihin on osallistunut 14 lukiolaista, 11 tyttöä ja 3 poikaa. Haastattelut on tehty joulukuussa 2008 sekä tammi- ja maaliskuussa 2009. Haastatteluissa on käytetty strukturoitua kyselylomaketta, jossa kysytään opiskelijoiden näkemyksiä ruotsin opiskelusta. Tutkimusmenetelmänä on kvalitatiivinen tutkimusote, jossa on piirteitä kolmesta eri menetelmästä: tapaustutkimuksesta, etnografisesta tutkimuksesta sekä temaattisesta analyysistä.</p> <p>Tärkeimpänä teoriataustana on ruotsi toisena kielenä -tutkimus, oppiminen sosiokonstruktivistisena ilmiönä sekä motivaatiotutkimus. Tarkastelen kielenoppijaa luokahuoneessa sosiaalisena osallistujana omassa oppimisprosessissaan. Oppiminen nähdään kokonaisuutena, johon kuuluu eri osa-alueita, esimerkiksi koulujen käytännöt, yhteisön vaikutus oppimiseen sekä opiskelijan identiteetin muokkautuminen kouluyhteisössä. Motivaatiota tarkastelen kielenoppimisen näkökulmasta, ja se koostuu erilaisista dynaamisista vaiheista, esimerkiksi tavoitteiden asettamisesta oppimisprosessin alussa, valintojen tekemisestä sekä motivaation ylläpitämisestä oppimisprosessin kuluessa.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että suurin yksittäinen syy menestykseen opiskelijoiden näkökulmasta on opettaja, joka omalla toiminnallaan voi merkittävästi parantaa opiskelijoiden oppimisedellytyksiä. Työhön panostaminen, opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen myös luokahuoneen ulkopuolella ja esimerkiksi omien oppimateriaalien valmistaminen ovat opettajaan liittyviä tekijöitä, jotka voivat nostaa opiskelijoiden motivaatiota huomattavasti. Myös lukion maantieteellisellä sijainnilla on vaikutusta. Paikkakunnilla, joilla ruotsin kieltä käytetään vähän, korostuu opettajan rooli kielellisen oppimisympäristön luomisessa. Keskipitkän ja pitkän ruotsin opiskelijoiden välillä ei tutkimuksessa ilmene eroja asenteissa kieltä kohtaan.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords			
luokahuonetutkimus, kielenoppiminen, motivaatiotutkimus, sosiokonstruktivismi			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Keskustakampuksen kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Innehållsförteckning

1 Inledning	2
1.1 Syfte och forskningsfrågor	3
1.2 Disposition	4
2 Material och metod	6
2.1 Material	6
2.2 Forskningsetiska aspekter	8
2.3 Metod	9
3 Teoretisk ram för undersökningen	12
3.1 Svenska som andraspråk	12
3.2 Lärande som situerat och socialt fenomen	14
3.3 Den ekologiska synen på språkinläringen	18
3.4 Gymnasiernas effektivitet	21
3.5 Motivationens roll inom språkinläringen	22
4 Svenska som läroämne i Finland	26
4.1 Historisk bakgrund	26
4.2 Läroplanen i gymnasiet	27
4.3 Kursutbudet och nivåbeskrivningarna	29
4.4 Studentexamen	31
4.5 Tvångssvenska – tjänstemannasvenska	32
5 Analys av elevintervjuerna	34
5.1 Gymnasium 1	35
5.1.1 Familjens exempel	35
5.1.2 De olika svensklärarna	36
5.1.3 Svenska öppnar dörrar till nordiska länder	37
5.1.4 Lönlöst att tjata om tvångssvenska	38
5.1.5 Svenskan är nära	39
5.2 Gymnasium 2	40
5.2.1 Läraren en viktig motivationsfaktor	40
5.2.2 Tvångssvenskan ett negativt begrepp	41
5.2.3 Åsikterna följer könsgänserna	42
5.3 Gymnasium 3	43
5.3.1 Svensklärare – Trollkarl	43
5.3.2 Svenska på lek	45
5.3.3 Eniga svar	46
6 Validitet och reliabilitet	47
7 Avslutande diskussion	50
Källförteckning	
Bilagorna	

1 Inledning

Sedan 2005 har det varit möjligt att välja bort svenska språket i studentskrivningarna i finska skolor vilket har gjort att antalet skribenter har minskat dramatiskt. Våren 2005 anmälde sig endast cirka 17 000 abiturienter till det medellånga provet (Studentexamensnämnden). Det blir nästan 3 000 studenter mindre jämfört med våren 2004 och kurvan har pekat nedåt sedan dess. Våren 2009 var antalet skribenter i det medellånga provet endast ungefär 11 000 (HS 16.3.2009). På basis av siffrorna kan man dra en klar slutsats: trots att svenskan är ett obligatoriskt läroämne lämnar abiturienterna ofta bort språket i studentskrivningarna.

Svenskans svåra situation har också väckt nationell diskussion. Den nyvalda undervisningsministern Henna Virkkunen tog ställning till den akuta språkfrågan i Hufvudstadsbladet (12.12.2008). Hon oroade sig över att kunskaperna i svenska hade blivit sämre men kunde inte säga vad som borde göras för att vända trenden. I vår, då det har gått sex år sedan svenskan blev frivillig i studentexamen, har läget granskats på nytt och den nya utvärderingen föreslår att svenskstudierna borde börjas tidigare, redan på lågstadienivån (Undervisnings- och kulturministeriet 2010: 118). Också timfördelningen inom den grundläggande undervisningen förnyas denna vår och samtidigt får svenskundervisningen sina framtida ramar. Detta återspeglas direkt i gymnasiets läroplansarbete.

Även insändarspalterna har fyllts av diskussioner kring svenska under de senaste tiderna. Särskilt den praktiska svenskundervisningen på högstadienivån har kritiserats (HS 18.12.2008). En gymnasist skriver att hon inte är förvånad över faktumet att finnarna inte kan svenska och att nästan ingen gillar svensklektionerna. Hon efterlyser kvalitet i undervisningen och i lärarutbildningen. Lärarsvaret kommer några dagar senare (HS 22.12.2008). Där påpekar skribenten att det inte finns fel i lärarutbildningen utan att den högkvalificerade utbildningen på högstadiet inte når sitt mål. Svaret implicerar att elevernas negativa attityder till svenskan borde förändras, inte lärarnas utbildningsmetoder.

Diskussionen fick en tredje deltagare på universitetsnivån, lektor Pirjo Harjanne från Institutionen för tillämpad pedagogik vid Helsingfors universitet, att kommentera ämnet

(HS 2.1.2009). Enligt henne förutsätter Finlands nationella läroplan att man följer principerna för den praktiska språkundervisningen. I läroplanen anses såväl de främmande språken som det andra inhemska språket som färdighets-, kunskaps- och kulturämnen (jfr delkap. 4.2). Hon frågar också själv hur språkundervisningens nuvarande tillstånd i Finland är eftersom det inte finns så mycket forskning om detta i våra skolor. Inom detta turbulenta diskussionsklimat blev jag intresserad av svenskans framtid.

Också i mitt nuvarande arbete som timlärare i svenska i en yrkeshögskola har jag varit intresserad av både diskussionen kring svenska i media i allmänhet och av studentskrivningarna i synnerhet eftersom en stor del av mina studenter kommer till yrkeshögskolan direkt efter gymnasiet. Detta betyder att den språkliga kompetens som en studerande har i början av sina språkstudier baserar sig ofta på arbetet som har gjorts inom svenskundervisningen i gymnasiet och i studentskrivningarna.

Min primära orsak till ämnesvalet var dock möjligheten att delta i ett forskningsprojekt, *Svenska i toppen* som inleddes på Nordica hösten 2008. Projektet är ett samarbete mellan Nordica, Svenska social- och kommunalhögskolan samt Svenska handelshögskolan och det har fått finansiering av Svenska kulturfonden och Undervisningsministeriet. Syftet med projektets första del var att forska i gymnasier där man hade uppnått goda resultat i studentskrivningarna under de senaste åren och få veta vad hemligheten bakom framgången är ur såväl rektorns, lärarens som gymnasiernas synvinkel (se Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2010).

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här pro gradu-avhandlingen är att få veta vad som är orsaken till framgången i studentskrivningarna i svenska i tre finskspråkiga gymnasier i Finland ur studentperspektiv. Gymnasierna ligger i sydvästra Finland (Gymnasium 1), i östra Finland (Gymnasium 2) och i Tavastland (Gymnasium 3). Även svensklärarna och rektorerna har intervjuats men deras svar kommer inte att analyseras närmare i den här avhandlingen. De andra syftena är att ta reda på hur attityderna till svenska hos läsarna av A- och B-svenska skiljer sig från varandra och hur skolornas geografiska läge som varierar från sydvästra kusten till östra gränsen påverkar resultaten.

I denna avhandling koncentrerar jag mig på följande forskningsfrågor:

- 1) Finns det några gemensamma nämnare för skolornas framgång ur studentperspektiv?
- 2) Hur skiljer sig attityderna till svenska hos läsarna av A- och B-svenska?
- 3) Hur påverkar geografin resultaten?

1.2 Disposition

Den här pro gradu-avhandlingen är i sju delar. Kapitel två är ägnat åt forskningsmaterialet och -metoden. I samband med detta kapitel diskuterar jag också forskningsetiken som i denna undersökning berör särskilt anonymiteten. De centrala frågorna är vad det betyder att forskaren beter sig etiskt eller hur man kan garantera informanternas anonymitet i intervjusituationen och i analysen av resultat.

Kapitel tre utgör avhandlingens teoretiska bakgrund där central forskning inom klassrumsforskningen presenteras. Kapitlet består av fem delkapitel där det bland annat diskuteras svenskans ställning som andraspråk, lärande som socialt fenomen, motivation som är en central forskningsgren när man forskar i attityder och ekologin som begrepp i språkinläringen. Också gymnasiernas effektivitet diskuteras.

I kapitel fyra presenteras svenskans ställning som läroämne i Finland ur såväl historisk som dagens synvinkel. Jag tar först en titt på svenskans historiska bakgrund ända från 1809 då Finland lösgjordes från Sverige och blev en del av det ryska kejsardömet (Keski-Raasakka 1988). Därefter presenterar jag de nuvarande läroplanerna i det andra inhemska språket samt strukturen i studentexamen. Också det aktuella begreppet ”tvångssvenska” diskuteras.

Kapitel fem är uppsatsens empiriska del där jag presenterar mina resultat av intervjuundersökningen. Analysen baserar sig på frågor som är tagna ur projektets frågeformulär (bilaga 1). Frågorna handlar bland annat om varför eleverna väljer svenska redan på lågstadiet (fråga 1) men också informanternas egen inställning och motivation till svenskan undersöks. Faktorer som påverkar kan bland annat vara läraren eller gymnasisternas egen tidigare tillägnade attityd till svenskinläringen.

Avhandlingens reliabilitet och validitet är viktiga begrepp inom kvalitativ undersökning. Dem har jag behandlat i kapitel sex och i kapitel sju knyter jag ihop de viktigaste resultaten från den empiriska delen.

2 Material och metod

Det här kapitlet har delats in i tre delkapitel. Först presenterar jag antalet informanter och vilka lärokurser intervjusamplet består av. Därefter resonerar jag kring de forskningsetiska aspekter som hör till intervjuundersökningar. I det tredje delkapitlet presenteras forskningsmetoderna.

2.1 Material

Forskningsmaterialet består av gruppintervjuer som har genomförts i tre gymnasier mellan december 2008 och mars 2009. Materialet har samlats in under skolbesök som har tagit 1-2 dagar. Programmet under besöken har innehållit bland annat intervjuer och klassrumsobservationer. Mitt material, tre informantgrupper med 14 gymnasister, utgör ett urval av hela projektets material. Av informanterna är 11 flickor och tre pojkar. Gymnasisterna i den första gruppen studerar svenska inom den långa lärokursen A och gymnasisterna i den andra och tredje gruppen inom den medellånga lärokursen B. Inom forskningsprojektet har antalet elever varit flera och dessutom har skolornas rektorer och lärare intervjuats. Dessa uteblir dock i min undersökning.

I nedanstående tabell presenteras fördelningen av lärokurserna och antalet elever i intervjugrupperna i olika gymnasier (Tabell 1). Gymnasierna har anonymiserats och markerats med "Gymnasium 1", "Gymnasium 2" samt "Gymnasium 3". Med "A" i tabellen refereras till den långa lärokursen som man påbörjar på tredje klassen i grundundervisningen. "B" i sin tur betyder den medellånga lärokursen som man påbörjar på sjunde klassen. Det bör noteras att fast man läser den långa lärokursen är det möjligt att gymnasisten väljer det medellånga provet i studentskrivningarna. Orsakerna till detta är naturligtvis att man vill försäkra sig om ett bra vitsord i examen. I de flesta elevsvaren kommer det inte fram vilketdera provet gymnasisterna avlägger.

Tabell 1. Elevintervjuerna.

Gymnasium	Lärokursens längd	Flickor	Pojkar	Elever tillsammans
Gymnasium 1	A	4	2	6
Gymnasium 2	B	3	1	4
Gymnasium 3	B	4	-	4
TILLSAMMANS		11	3	14

Intervjuernas längd har varierat mellan trettio minuter och en timme. Materialet har inspelats med en MD-spelare eller en digital diktafon. Av projektets personal har professor Hanna Lehti-Eklund och universitetslektor Maria Green-Vänttinen intervjuat lärarna samt rektorerna. Studerandena Birgitta Fagerholm, Liisa Suomela och jag har skött elevintervjuerna samt elevtranskriptionerna vilket betyder att jag inte har transkriberat alla mina intervjuer.

I transkriptionerna är det fråga om grovtranskriptioner där meningen har varit att få en allmän överblick över svaren. Det betyder att alla små detaljer inte nödvändigtvis är med. När man lyssnar på intervjuerna om och om igen hör man också nya ord som man kan tillägga till transkriptionen. Man kan konstatera att transkriptionen snarare är en kontinuerlig process istället för en färdig produkt (Green-Vänttinen 2001: 34, Hyytiäinen 2007: 11).

Intresset hos gymnasisterna att delta i intervjun varierade från ett gymnasium till ett annat men huvudprincipen var att alla frivilliga rymdes med. Könsfördelningen blev kvinnodominerad vilket framgår av tabellen ovan. Intervjuernas språk var finska eftersom vi inte var ute efter att mäta den språkliga kompetensen utan ville få veta gymnasisternas synpunkter i en ledig diskussion på deras modersmål. Intervjusituationen ägde rum antingen i ett tomt klassrum eller i korridoren på ett lugnt ställe.

2.2 Forskningsetiska aspekter

Det finns vissa normer för kvalificerad forskning som är värda att notera innan man börjar ett forskningsprojekt. Enligt Hall (2002: 137) är förutsättningen för god forskning att forskarna betar sig etiskt. Det innebär att forskaren bemöter informanterna ansvarsfullt och samlar tillstånd av alla informanter som ska delta i undersökningen. Deltagandet ska också vara frivilligt och informanterna måste vara insatta i forskningsproceduren samt vara medvetna om de risker som ansluter sig till projektet (Hall 2002: 138). En viktig sak är också att garantera informanternas anonymitet. Det betyder att all identifierad information inte ska bli nåbar för sådana personer som inte rakt ansluter sig till undersökningen.

I min undersökning har Halls (ibid.) principer följts. Intervjuerna har baserat sig på frivillighet och alla elever har haft möjligheten att delta i intervjun om de har velat. Eleverna har ombetts att ge ett skriftligt tillstånd före intervjun. Fullvuxna elever har själva fått underteckna blanketten men elever under 18 år har ombetts fråga sina föräldrar om tillstånd. Självklart har informanternas namn förändrats. Jag har också personligen lovat i början av alla intervjuer att materialet behandlas konfidentiellt.

I min undersökning är också gymnasierna anonyma. Detta har en direkt koppling till frågan om elevernas anonymitet eftersom jag vill undvika möjligheten att en enskild student, trots namnets anonymitet, kunde kopplas till forskningsprojektet. Jag har dock nämnt gymnasiernas läge med länets exakthet (till exempel sydvästra Finland) eftersom det med tanke på frågeställningen är relevant att veta var skolorna befinner sig. Det är också min hypotes att skolornas geografiska läge har någonting att göra med de goda resultaten.

Också Anne Huhtala (2008: 66) har reflekterat över etiska beslut i sin undersökning där hon har analyserat de direktvalda svensklärarstudenternas berättelser vid Helsingfors universitet. Skribenten har samlat in materialet från sina egna studenter i samband med färdighetsundervisningen i svenska. Huhtalas etiska reflektioner är mångsidiga och de ansluter sig till både berättelser och informanter. Under årens lopp har hon som lärare och handledare skapat nära mänskliga relationer till sina studenter så det är inte bara

forskaren som träffar sina ”informanter” i korridoren eller i matsalen utan det är Huhtala själv ”som människa som utbyter tankar med andra människor” (ibid. 2008: 67).

Att bevara det unika genom att använda ett stort antal exempel ur forskningsmaterialet har varit ledstjärnan i Huhtalas (2008: 66) studie. Hon konstaterar att genom att använda direkta citat med tolkningarna vill hon ”visa några glimtar av den dialog” som har förts med materialet. Jag har också tagit flera citat ur elevsvaren eftersom det är viktigt för mig att, utöver forskarens resonering, också elevrösten kommer starkt fram. I denna avhandling är situationen såtillvida annorlunda jämfört med Huhtalas doktorsavhandling att jag inte på förhand har någon personlig relation till informanterna.

2.3 Metod

Min undersökning baserar sig på kvalitativa forskningsmetoder och innehåller drag från fallstudie, etnografisk undersökning och tematisk analys. Metoden kan kallas för en hybrid istället för en eklektisk metod. I detta delkapitel redogör jag för mina metodval.

Holme & Solvang (1997: 14, 25) konstaterar att kvalitativa metoder har ”ett förstående syfte”. Jämfört med kvantitativa metoder är jag inte intresserad av informationens formalisering med siffror och tal eller av informationens generella giltighet utan meningen är att samla in och undersöka information och få en djupare förståelse av forskningsproblemet. Skribenterna påpekar också att den kvalitativa metoden är nära forskningsobjektet vilket kommer fram i den här avhandlingen där intervjuerna görs i smågrupper. Metodens styrka är intervjusituationen som i mindre utsträckning är styrd av forskaren jämfört med kvantitativa metoder. Nackdelen med kvalitativa forskningsmetoder kan finnas i hur informationen analyseras vilket kan bli komplicerat.

Kännetecknande för kvalitativa undersökningsmetoder är också att antalet informanter sällan är över 20 stycken. Det kan innebära att forskaren är tvungen att begränsa materialet av olika anledningar (Holme & Solvang 1997: 25). I mitt material har antalet informanter också blivit mindre under forskningsprojektets lopp. I början kan forskaren få en känsla av att all information är viktig vilket dock kan förändras under arbetets gång. Om man vill göra en utförlig analys kan det vara fruktbarare att koncentrera sig på

intervjuernas representativitet och ta fram stoff som berättar något nytt om materialet, en intressant synpunkt eller åsikt.

I intervjuutdragen kan man illustrera åsikter med hjälp av citat vilket jag kommer att använda i relativt stor utsträckning för att stödja min analys. De svar som jag har valt att inkorporera i texten beskriver fenomenet på ett träffande sätt och får bättre fram det centrala budskapet i svaret än mina egna ord. Att använda citat för mycket kan dock tona ned forskarens röst och fjärma skribenten från sin text. Därför måste man komma ihåg att valet mellan citat och skribentens egna ord är en balansgång.

Fast avhandlingen består av intervjuer av tre olika gymnasier kan undersökningen också beskrivas som en fallstudie vars sampel består av 14 informanter. Yin (1994: 1, 13) definierar fallstudien som ett sätt att göra social undersökning. Den kan anses vara en empirisk förfrågning som forskar i ett fenomen ur det verkliga livet, särskilt när gränsen mellan fenomenet och kontexten inte är uppenbar. Enligt skribenten kan metoden användas när forskaren vill ställa frågor som ”hur” eller ”varför”.

I denna avhandling är gränsen mellan fenomenet (att uppnå goda resultat) och kontexten (skolan, eleverna och klassrummet) inte uppenbar vilket motsvarar Yins definition. Det skulle ha varit omöjligt att fråga gymnasisterna direkt ifall de visste de exakta orsakerna till framgången. Istället har projektets studentmedlemmar försökt få en helhetsbild av gymnasisternas uppfattningar genom att skapa olika delområden i frågeformuläret, till exempel ”Inställning och motivation”, ”Användning” samt ”Undervisning”, och därmed göra flera men mindre omfattande frågor. Områdena och frågorna har valts enligt våra egna erfarenheter om vad som är viktigt i att studera svenska. I den här avhandlingen har jag dock begränsat antalet frågor och försökt koncentrera mig endast på motivationen.

Den etnografiska infallsvinkeln i avhandlingen kan definieras med hjälp av Hugh Mehan (1979: 8-9) som har skapat begreppet konstituerad etnografi (se delkap. 3.2). Begreppet var revolutionerande jämfört med den tidigare kvantitativa forskningstraditionen som användes allmänt innan Mehan publicerade sin bok. Med konstituerad etnografi menar man deskriptionen av rutiner i sociala organisationer i vardagliga händelser, till exempel i olika utbildningssituationer. Sådana situationer kan

vara bland annat klassrummet i sig eller läsecirklar. Enligt honom baseras konstituerande studier på den premissen att sociala strukturer är internationella prestationer. I stället för att endast beskriva mönster som upprepas forskar etnografer i strukturerande aktiviteter och sociala faktorer.

Mehan (1979: 18, referens till Garfinkel 1967; Garfinkel och Sachs 1970; Cicourel 1968; Schefflen 1972) påpekar att det centrala budskapet i konstituerande (etnografiska) studier av skolan innehåller den premissen att objektiva sociala fakta, liksom studenternas intelligens, akademiska prestationer eller karriärplaner, och rutinmässiga mönster av beteendet, liksom klassrummets organisatoriska arrangemang, genomförs i interaktion till exempel mellan läraren och studeranden, testaren och studeranden eller rektorn och läraren. Därför forskar konstituerande etnografer i strukturerande aktiviteter och social faktakunskap om utbildning istället för att endast beskriva mönster som upprepas eller leta efter korrelationer bland gamla och konsekventa variabler.

Den tematiska sidan i undersökningen följer frågeformulärens kategorifördelning (bilaga 1). Mitt särskilda intresse ligger i kategorin ”Inställning och motivation”. Jag har gjort en fördelning i analysen så att jag går igenom svaren av tre olika gymnasier. Elevsvaren skulle man också kunna analysera med hjälp av innehållsanalys och granska svaren som en helhet men jag har fattat beslutet att analysera resultaten ett gymnasium åt gången för att bättre få fram de geografiska skillnaderna mellan olika gymnasier.

3 Teoretisk ram för undersökningen

I detta kapitel redogör jag först för två begrepp, *andraspråk* och *främmande språk*, som jag diskuterar ur både Sveriges och Finlands synvinkel. Båda begreppen är relevanta i anslutning till svenskinläringen i Finland, och bland annat Börestam & Huss (2001), Hammarberg (2004) samt Kalliokoski (2009) har behandlat detta tema. Därefter diskuteras lärandet som ett situerat och socialt fenomen. Först presenteras två undersökningar om lärandet, situerat lärande (*Situated learning*) av Jean Lave och Etienne Wenger (1991) samt ett nyare verk av Wenger (2005) som ser lärandet som ett socialt deltagande i olika gemenskaper.

I det här kapitlet presenterar jag också vidare metodologin bakom ett grundläggande verk inom klassrumsforskning, *Learning Lessons* av Hugh Mehan (1979) som omfattar liknande idéer som ingår i den sociokonstruktionistiska synen på lärandet men som kom ut långt innan de sociokonstruktionistiska trenderna blev populära. Samma tema behandlas också av en nyare doktorsavhandling om interaktionen mellan lärare och elever i en enspråkig klassrumsdiskurs av Anna Slotte-Lüttge (2005). I det tredje delkapitlet utvidgar jag den sociolingvistiska synen och presenterar ett nytt begrepp, ekologisk lingvistik (EL) som har behandlats av Leo van Lier (2004). Därutöver utgör motivation och gymnasiernas effektivitet som begrepp två skilda delar i kapitlet.

3.1 Svenska som andraspråk

Problematiken kring svenskundervisningen i Finland berör ofta frågan om *andraspråk* kontra *främmande språk*. Är skolsvenskan ett ”andra inhemska språk” för eleverna, liksom det står i undervisningsplanen, eller ett främmande språk liksom engelskan? En annan typisk fördelning sker mellan formell och informell inläring vilket också diskuteras i detta kapitel.

Bland annat Börestam & Huss (2001) och Hammarberg (2004) granskar problematiken ur Sveriges synvinkel där man har långa traditioner i svenskundervisning för invandrare. I Finland har problematiken kring S2-undervisningen för det mesta anslutit sig till undervisning av främmande språk (i de flesta fallen till svenska och engelska)

men numera har också finskundervisningen för invandrare diskuterats utförligare (Kalliokoski 2009).

Börestam & Huss (2001: 24) konstaterar att begreppet andraspråk används om ett språk som lärs in efter att förstaspråket är etablerat och språket är ofta vanligt förekommande eller dominerande i språkinlärarens samhälle. Om man formellt lär sig ett nytt språk som kan vara det andra, tredje eller fjärde språket utan att leva i den miljö där språket talas, är det frågan om att tillägna sig ett främmande språk. Enligt definitionen av Börestam & Huss (ibid.) lär sig alla informanter i min undersökning svenska som främmande språk. I fortsättningen refererar jag till svenska i finskspråkiga gymnasier med begreppet S2 i den här undersökningen.

Hammarberg (2004: 26) påpekar att den formella inläringen sker genom undervisning och studier medan den informella inläringen sker genom kontakt med språket i det vardagliga livet. Han påpekar också att begreppet andraspråk är en allmän övergripande term för båda definitionerna och att svenska som andraspråk i Sverige innefattar en kombination av informell och formell inläring. Han konstaterar att tolkningen av andraspråk i ett enskilt fall beror på sammanhanget där begreppet används. Centralt i definitionen är att andraspråksinläring ”innebär en socialisation in i det nya språket”.

En likadan diskussion har också förts i Finland och som jämförelse diskuterar jag Finlands situation i S2-undervisningen där traditionerna är kortare än i vårt västra grannland. Kalliokoski (2009: 435) påpekar i sin artikel att man i Finland i början av 1990-talet vaknade till behovet för finskundervisningen för invandare eftersom det kom flera sådana invandrare som inte alls hade någon kontakt med finskan. Lärarna var inte vana vid att undervisa invandrarelever och inte heller fanns det något läromaterial för undervisningen. I undervisningen ansågs finskan vara för det mesta ett främmande språk utan någon indelning i olika kategorier, till exempel universitetens finskundervisning, Finland-skolor eller finskundervisning av vuxna studerande. Problemet liknade Sveriges situation för 20–30 år sedan.

Nu på 2000-talet har situationen förbättrats och förenklats och det finns många erfarna lärare som jobbar inom S2-undervisningen (Kalliokoski 2009: 436). I grundskolan och i gymnasiet hör finska som S2 till ämnet modersmål och litteratur liksom fallet är i

Sverige. Skribenten påpekar också att undervisning och forskning av finska som S2 ”mår bra” och utvecklas. Å andra sidan möter branschen nya utmaningar och helhetsbilden har blivit mångsidigare. Antalet invandrare har också ökat kraftigt och det är svårare att bestämma vem som är och vem som inte är en infödd talare samt hurdan finska man borde kunna tala. Därför ställer Kalliokoski (2009: 437) några frågor: ”Vad är det som duger till oss?” eller ”Hurdan finska tål vi?”

Det centrala i Kalliokoskis (2009: 437-438) artikel är dock språkinlärarens expertis eller kompetens som skribenten hellre vill tala om istället för att hålla fast vid fördelningen i modersmål S1 och S2. Också i den Europeiska referensramen (2003: 23-24) framhåller man såväl individens som gemenskapens flerspråkighet och den mångspråkiga infallsvinkeln¹. Det räcker inte att man har kompetens i ett eller två språk som man lär sig var för sig utan målet är att skapa en omfattande språklig repertoar där alla språkens kommunikationskunskaper har sin plats. I denna belysning vill Kalliokoski ifrågasätta tudelningen av finskan som modersmål.

I framtiden är det därför kanske inte längre relevant att diskutera om svenska är ett främmande språk eller ett andraspråk utan viktigare är den kompetens i språket som eleven får.

3.2 Lärande som situerat och socialt fenomen

Lave & Wenger (1991: 29, 32, 40) definierar lärandet som en situerad aktivitet och en del av den sociala verksamheten i världen. Skribenterna presenterar begreppet *Legitimate peripheral participation* som dock saknar en direkt svensk översättning (här LPP). Begreppet kan definieras så att inläraren deltar i verksamheten av någon professionell gemenskap, till exempel klassrummet eller skolan. För att fullt behärska nya kunskaper och färdigheter i gemenskapen måste den nya inläraren delta i gemenskapens sociokulturella praxis. Till exempel barn är deltagare i vuxnas sociokulturella verksamhet, och på samma sätt kan man tänka sig att eleverna utgör en egen sociokulturell gemenskap i skolan där lärarna representerar vuxna.

¹ Enligt skribenterna är flerspråkighet och mångspråkighet två olika begrepp. Med flerspråkighet förstår man en större språkkompetens som innehåller alla språkkunskaper och språkerfarenheter. Mångspråkighet i sin tur betyder att man t.ex. uppmuntrar eleverna att lära sig mer än ett främmande språk i skolan.

Skribenterna påpekar att LPP inte är en utbildningsform, en pedagogisk strategi eller en undervisningsteknik. LPP är först och främst en analytisk syn på inläringen och ett sätt att förstå den. Inläringen via LPP kan ske oberoende av kontexten eller utbildningsformen. Det centrala i Lave & Wengers (ibid: 33, 35) undersökning är den utgångspunkten att all verksamhet är situerad. En holistisk förståelse som aktiverar människan i sin helhet betonas i deras definition:

As an aspect of social practice, learning involves the whole person; it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities - it implies becoming a full participant, a member, a kind of person. (Lave & Wenger 1991: 53.)

I allmänhet har LPP varit en av de största teorierna i den moderna klassrumsforskningen. Wenger (2005) har också själv fortsatt med temat om lärande som socialt deltagande. Hans antaganden om lärande kan indelas i fyra olika grupper (Wenger 2005: 4):

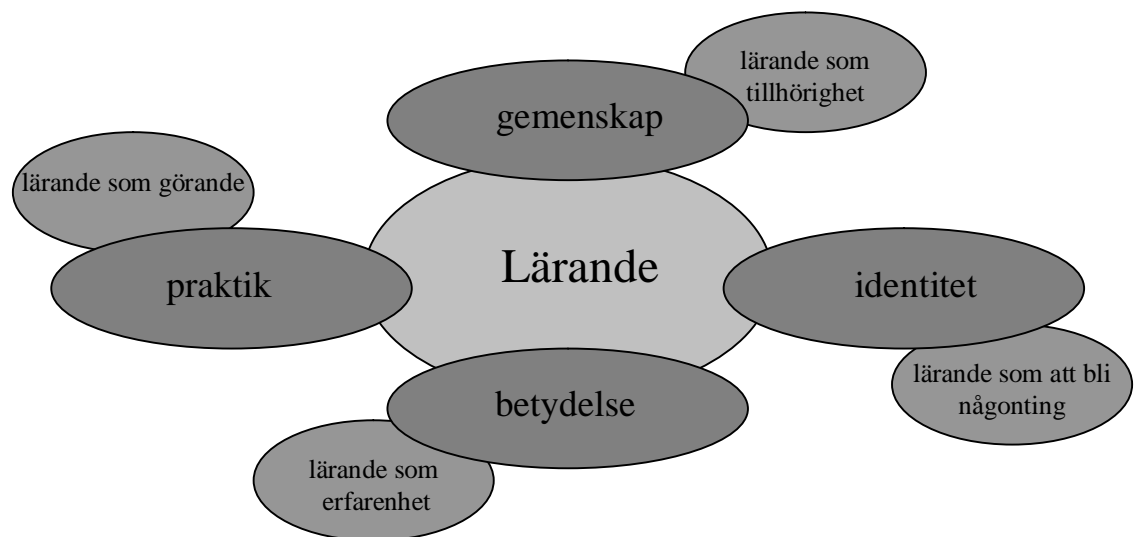
1. Vi är sociala varelser. Detta är en central synpunkt i lärandet.
2. Kunskap betyder kompetens, hur man gör en viss verksamhet, till exempel att sjunga i ton, att hitta ny vetenskaplig faktakunskap, att reparera maskiner och så vidare.
3. Att veta betyder deltagande i strävan av sådan verksamhet
4. Betydelse är vår förmåga att uppleva världen och vår verksamhet inom den som betydelsefull

Med tanke på undersökningens empiriska del spelar den första definitionen en stor roll. Först och främst är eleverna sociala varelser särskilt i klassrummet och det som sker därinne och i korridorerna återspeglas direkt på skolans prestationer t.ex. i studentskrivningarna. Det är inte bara geografin eller skolans gamla traditioner som skapar förutsättningar till en lyckad inläring utan de mänskliga och sociala förbindelserna mellan eleverna och personalen utgör en betydande faktor.

Wengers (ibid.) primära mål i teorin ligger i begreppet lärande som socialt deltagande. Detta måste innehålla komponenter som är nödvändiga för att man ska kunna karaktärisera socialt deltagande som en process av inläring. Komponenterna är (se figur 1):

1. Betydelse: konsten att tala om vår förändrade förmåga såväl individuellt som kollektivt.
2. Praktik: konsten att tala om våra uppdelade historiska och sociala resurser och perspektiv som kan hålla gemensamt arbete i gång.
3. Gemenskap: konsten att tala om sociala konfigurationer där våra försök är definierade som värda att sträva efter
4. Identitet: konsten att tala hur inläringen förändrar vår identitet och skapar personliga historier om att bli någonting inom vår gemenskap.

Figur 1. Komponenterna i lärandets sociala teori. (Wenger 2005: 5.)



Klassrummet som en sociokulturell omgivning har varit ett populärt forskningsobjekt och bland annat Gordon Wells (1999) har diskuterat temat ur Vygotskys² (1978) synvinkel i *Dialogic Inquiry*. Han konstaterar att undervisningen borde ske i form av en dialog som har något intresse för deltagarna och att istället för att gräla om metoden som bäst passar för undervisningen (lärar- eller elevcentrerad) skulle det vara bättre att utnyttja Vygotskys socialkonstruktionistiska teori om inläringen (se också Gibbons 2006: 15–41).

² Vygotsky (1978: 86) kan anses vara förfader till den sociokulturella teorin om inläringen. I sitt mest kända verk "Mind in Society" presenterar han ZPD (Zone of Proximal Development) som betyder distansen mellan individens egen inlärningsnivå och den nivå som kan uppnås med hjälp av en vuxen eller en mera avancerad jämnårig.

I Finland har Slotte-Lüttge (2005: 31, 33) behandlat likadana temaområden som Wenger och Wells. Hon är intresserad av lärande ”som är relaterat till ett förändrat deltagande i en speciell praktik, i en klassrumsdiskurs”. Slotte-Lüttge forskar i hur deltagare i en speciell gemenskap, i en svenskspråkig skolklass förhåller sig till varandra. Klassrummet utgör ett speciellt forskningsområde eftersom såväl lärare som elever i nästan alla klassrum följer en viss modell i sin vardag.

Jag har också märkt samma sak då jag har gjort klassrumsobservationer: språklektionerna liknar i viss mån varandra oberoende av skola. Det är självklart att läraren skapar sina personliga lektioner men traditionerna bakom den gemensamma språkläraryrket kan ses i bakgrunden.

Slotte Lüttge (2005: 33) har definierat Lave & Wengers (1991) teori så att individen i samband med inläringen ”går från att vara en perifer deltagare till att vara en fullvärdig medlem i en praxisgemenskap”. Skribenten påpekar att när man deltar i någon praktik, till exempel i klassrummet, lär man sig att agera inom praktiken i fråga. Förenklat betyder det här ”learning by doing”-metoden.

Den äldre definitionen av lärandet och dess sociala konnotationer härstammar från ett amerikanskt lågstadium. Hugh Mehan (1979: 1) har genomfört en undersökning i ett klassrum där han har forskat interaktionen mellan lärare och elever och hur klassrummets sociala struktur fungerar. I undersökningen beskriver han strukturen av en lektion och följer interaktionen mellan lärare och elever. Beskrivningen visar hur undervisnings- och inlärningsprocessen ser ut i vanliga skolsammanhang. Mehan (1979: 8) baserar sin undersökning på antagandet att svaren på frågorna gällande skolans roll i samhället inte kommer från omfattande jämförelseundersökningar utan noggranna beskrivningar inifrån skolorna.

I sin undersökning presenterar Mehan (1979: 8) också en ny forskningsmetod, konstituerande etnografi (constitutive ethnography) som kan anses vara början på klassrumsforskningens frammarsch. Med konstituerande etnografi menar man forskningen av sociala, vardagliga händelser, t.ex. det som händer i klassrummet. Enligt Slotte-Lüttge (2005: 25) har den etnografiska klassrumsforskningen visat att klassrummet har sina speciella praktiker ”som de involverade (elever och lärare) känner

till och bygger upp tillsammans”. De här praktikerna varierar från ett klassrum till ett annat och varje lärare skapar sina egna undervisningsmetoder och till och med undervisningsmaterial vilket framgår i mitt material (se t.ex. Gymnasium 4).

3.3 Den ekologiska synen på språkinläringen

En annan synvinkel till den sociokulturella forskningstraditionen har presenterats av Leo van Lier (2004). Han behandlar språkutbildningen ur den ekologiska³ synvinkeln och presenterar begreppet ekologisk lingvistik (här: EL). I detta delkapitel resonerar jag kring vilken slags roll ekologin spelar i språkinläringen samt de viktigaste områdena som EL baserar sig på.

Till skillnad från Hammarberg (2004) och Börestam & Huss (2001) konstaterar van Lier (2004: 2-3) att språkutbildningen inte enbart ska begränsas till första- eller andraspråksinläring, eller språkinläring i allmänhet, utan den omfattar många olika ämnen och utbildningsområden, t.ex. naturvetenskapliga ämnen, språk, idrottsämnen och konst. Skribentens definition tangerar i stort sett Wengers (2005) holistiska synvinkel om olika praktiska kompetenser inom diverse områden i livet, t.ex. att kunna reparera maskiner eller att sjunga i ton (se delkap. 3.2). Skribenten konstaterar att i praktiken har utbildning och lingvistik ett tätt förhållande men när det är frågan om teorin och den akademiska nivån är de här områdena långt ifrån varandra.

I sin undersökning granskar van Lier (ibid.) språket ur utbildningens synvinkel och utbildningen ur lingvistikens synvinkel. Skribenten konstaterar att den ekologiska synen inte är någon teori eller metod, snarare ett sätt att tänka och agera. Meningen är inte heller att erbjuda färdiga svar eller tillvägagångssätt utan möjliggöra diskussionen om språket och utbildningen och stimulera kritisk diskussion.

Deskriptionen liknar ganska mycket Lave & Wengers (1991) teori om LPP med det undantaget att van Lier baserar sin definition på mera abstrakta företeelser. Han indelar det ekologiska betraktelsesättet i tio delar: relationer, kontext, mönster och system,

³ Van Lier definierar ekologin, som ursprungligen är ett biologiskt begrepp, enligt Ernst Haeckel (refererar till Arndt & Janney: 1983). Med begreppet ekologi menar man helheten av relationer av en organism med alla andra organismer som den specifika organismen är i kontakt med.

utveckling, kvalitet, värde, kritik, variabilitet, diversitet och aktivitet. Genom de här olika delarna får man ett nytt sätt att granska språkinläringen (van Lier 2004: 4-8).

Med relationer avser man förhållandet mellan inläraren och omgivningen, t.ex. i klassrumssituationen mellan eleven och läraren/skolan eller eleven och föräldrar. Den centrala aspekten är hur man skulle bilda effektivare relationer till människor och världen med hjälp av språket som betraktas här som ett system av olika relationer. Av detta följer olika konsekvenser, till exempel hur vi definierar lingvistik och gör inläringen begreppslik.

Kontexten, som är den andra delen i modellen, kan definieras som hjärnan i den ekologiska synvinkeln. I språkinläringen bör kontexten tas i beaktande. Kontexten i den här avhandlingen ansluter sig till omgivningen, till exempel till skolornas geografiska läge eller till klassrummets vanor och arbetssätt, till exempel vilka metoder en lärare prefererar i sin undervisning.

Med mönster och system avser man olika regler i klassrummet och hur klassrummet fungerar. Enligt van Lier (2004: 5) avslöjar orden ”mönster” och ”system” vår uppfattning om regler och strukturer. Hur ansluter sig detta till inläringen? De sistnämnda har en relation till förutsebara saker och regler, till sådana saker som förblir desamma över tiderna.

När det är frågan om språkinläring betraktar ekologisk lingvistik språkinläringen som en utveckling och uppstigning, inte som en lineär process som sker gradvis. Skribenten demonstrerar denna kategori genom att konstatera att i ett språk kommer grammatiken ut ur lexikonet och inläringen stiger upp ur deltagandet i sociala aktiviteter (jfr Lave & Wenger 1991, Wells 1999).

Den femte delen i modellen är kvalitet. Enligt EL betyder begreppet den upplevelse som en inlärare får av en inlärningsprocess. Upplevelsen skiljer sig ofta från utbildningens standarder fast meningen med EL borde vara att harmonisera kvaliteten och standarder. Kvaliteten av undervisning är den aspekten som ofta kritiseras (se kap. 1) på grund av negativa upplevelser t.ex. i språkundervisningen. Å andra sidan är kvaliteten på en hög nivå i skolorna som jag har besökt med tanke på studieresultat. Här kan man inte heller

låta bli att nämna de goda resultaten som finska skolorna har uppnått i Pisaundersökningarna.

Värden är kännetecknande för all verksamhet, både i praktiken och i teorin. Fast forskningen borde vara neutral baserar den sig på värden, ofta omärkbart. Van Lier (2004: 6) talar om *science of values* (refererar till Reed: 1996). I den här avhandlingen spelar värden också en roll åtminstone i bakgrunden. Man bildar sig en uppfattning om varje skola och varje ort på basis av egna erfarenheter som antingen är negativa eller positiva (se kap. 6).

Kritik betyder en aktiv utvärdering av det som pågår just nu (van Lier 2004: 6). Kritik kan också kopplas till forskarens egen verksamhet. Moral och etik ansluter sig tätt till det här området. Jag kan till exempel fråga mig om jag agerar etiskt då jag intervjuar mina informanter (se delkap. 2.2). Van Lier (ibid.) konstaterar att om man granskar språkinläringen ur kontextuell perspektiv och om man sätter kvalitativa aspekter framför kvantitativa samt värden framför objektiva faktorer är betraktelsesättet till språkinläringen kritiskt.

Som begrepp kan variabilitet och diversitet delvis kombineras med varandra. Enligt van Lier (2004: 7) förekommer variabilitet i varje klassrum enbart i inlärningsprocessen. Läraren undervisar alla elever på samma sätt men varje elev lär sig på ett individuellt sätt. När man med variabilitet refererar till metoder som olika inlärare lär sig ett språk med betyder diversitet mångfalden av olika inlärare och lärare i klassrummet.

Aktivitet är det sista och ur dagens synvinkel eventuellt det viktigaste grundbegreppet i definition av EL. Här baserar van Lier sin argumentation igen på Lave & Wengers (1991) *Communities of Practice*. Enligt skribenten (van Lier 2004: 7-8) hör sådana dagar till det förflutna då eleven räcker upp handen och är en passiv mottagare av information. Istället är eleverna autonoma i sitt eget ekosystem som här refererar till klassrumsomgivningen. Att vara autonom betyder dock inte individualism på ett negativt sätt utan att var och en slutligen har ansvar för sin egen inläring.

3.4 Gymnasiernas effektivitet

När det är frågan om toppresultat i gymnasier kan van Liers (2004) definitioner av ekologin kopplas till begreppet effektivitet fast de i början känns som motsatta ämnesområden. Lämpliga värden, till exempel hur man möter sina elever och kvaliteten i undervisningen är kännetecknande faktorer i effektiva skolor. Också Mehans (1979) synpunkt om skolans roll i samhället är aktuell idag när skolorna år efter år placeras på olika slags rankinglistor.

Rangordningen är ett nytt fenomen i Finland och den har börjat först på 2000-talet. Den senaste placeringen ägde rum genast efter studentskrivningarna våren 2010. Att placera gymnasier på olika slags listor skapar lätt en livlig samhällelig diskussion och behovet av fördelningen i ”goda” och ”dåliga” eller ”effektiva” och ”ineffektiva” gymnasier. Därför är det ingen överraskning att rankinglistorna har kritiserats starkt till exempel inom lärarfacket. Opettaja-lehti (4.6.2010) tar ställning till rankinglistorna i ledarartikeln och konstaterar att listorna snarare får människorna att tolka hur väl lärarna har lyckats i skolorna istället för att på ett pålitligt sätt berätta vad studenternas roll i framgången är. Med andra ord, sanningen om gymnasiernas riktiga rangordning kommer inte fram.

Detta område har också utforskats nyligen i en statistiskt omfattande doktorsavhandling av Tanja Kirjavainen (2009). I sin undersökning har Kirjavainen forskat i gymnasiernas effektivitetsskillnader i fem olika artiklar. Därutöver har hon också intervjuer som material. Skribentens resultat visar att det finns effektivitetsskillnader mellan gymnasier och att orsakerna till detta varierar. En stor orsak till effektiviteten är att lärarna i effektiva skolor är uppmärksamma och att varje studerande anses som viktig (Kirjavainen 2009, artikel IV: 74).

I analysen av lärarnas svar förnam Kirjavainen (ibid.) en viss stolthet hos lärarna när man hade lyckats få fram goda inlärningsresultat med svaga studenter. I allmänhet var lärarnas åsikter tillitsfulla i sådana skolor som hade flera goda studenter. Studenterna beskrevs också som samvetsgranna ungdomar. I ineffektiva skolor var lärarna frustrerade och besvikna. Lärarna ansåg till och med att gymnasiet inte nödvändigtvis

var den rätta platsen för svaga elever. Enligt skribenten fanns det också mindre tal om att ta hand om alla studenter i ineffektiva skolor.

Effektivitet och lärarnas positiva förutsättningar tycks korrelera med varandra i effektiva skolor. Och tvärtom, de positiva svaren som jag har fått av mina informanter verkar bekräfta lärarens roll som motivationsfaktor (se delkap. 5.3.1). Att läraren till exempel tar kontakt som en individ eller lär sig namnen på sina elever anses som en viktig sak. I ineffektiva skolor i sin tur har lärarna en negativ inställning till sina elever vilket lätt kan skapa en ond cirkel i skolan. Varken lärarna eller eleverna trivs i sina roller.

3.5 Motivationens roll inom språkinläringen

När man undersöker elever och deras inställningar till S2 är motivationsforskningen en central vetenskaplig gren. Zoltán Dörnyei kan anses vara en av de ledande forskarna i området och han har skrivit flera böcker om motivationen. Dörnyei (2003: 1) börjar sin artikel med en ganska kritisk syn på motivationen och motivationsforskningen. Han konstaterar att trots motivationsforskningens över fyrtioåriga historia med flera böcker och hundratals artiklar skrivna om ämnet är kunskapen i forskningsområdet fortfarande väldigt inkonsekvent. Detta motiverar skribenten med motivationens komplexa karaktär: motivationsteorier försöker för det första forska i hur människorna agerar och tänker som de gör. För det andra är motivation en mångfacetterad och situationsbunden konstruktion som påverkas av många faktorer. De här faktorerna kan vara såväl psykiska som psykologiska till sina karaktärer och de påverkar människans beteende och prestationer.

”Motivation is a multifaceted construct and the exact nature of the constituent components activated in a particular situation depends greatly on contextual factors.”
(Dörnyei 2003: 1.)

Definitioner av motivationen kan anses vara komplexa och också Dörnyei (2001: 1–2) själv ifrågasätter begreppet. Han konstaterar att det inte finns något som kallas för motivation. Motivationen har en abstrakt karaktär som är svår att definiera. Den är ett hypotetiskt koncept som vi använder när vi försöker förklara varför människor beter sig som de gör. Han tar ett exempel ur livet: om man säger att en studerande är motiverad

kan de flesta föreställa sig att man menar en ivrig inlärare som har goda förutsättningar för sina studier och som studerar intensivt. Det är dock ganska svårt att vara mera specifik och lista alla sådana egenskaper. Samma problem gäller när man definierar en omotiverad inlärare. Dörnyei (2001: 2) avslutar med att konstatera att de flesta lärarna och forskarna är eniga om att motivationen spelar en viktig roll när man avgör om en inlärningsprocess är lyckad eller inte.

Dörnyei (2001: 19) har konstruerat en modell av olika motivationsteorier som ger en översikt över motivationsforskningen i S2. Modellen följer hans tidigare konstrueringar av motivation med det undantaget att den baserar sig på en processorienterad syn på motivation. Detta betyder att motivationen kan anses vara dynamisk vilket förklarar förändringarna i motivation över tid. Dörnyei anser att det är naturligt eftersom inlärandet av S2 är en långvarig process som varierar mycket. Enligt honom har många lärare också konstaterat att det finns med- och motvindar i elevernas motivation beroende på till exempel tidpunkten under läsåret; ju senare skede av året desto mer omotiverade elever. Därför kan det vara nyttigt att inkludera en tidsdimension (temporal axis) i motivationsmodellen som kan användas i skolsammanhang (Dörnyei 2001: 21).

Det centrala i Dörnyeis modell är att motivationen består av tre olika faser, den föreaktiva, den aktiva och den efteraktiva fasen (se Figur 1). Till den första fasen hör val och motivation eftersom man väljer sina målsättningar eller uppgifter som man vill genomföra. Efter att man har valt målsättningarna måste den skapade motivationen aktivt upprätthållas och tryggas under uppgiftens gång. Den fasen kallas för verkställande motivation och den är särskilt relevant i klassrumssammanhang där eleverna kan bli utsatta för störningar från olika håll, till exempel av sina klasskompisar. Också skoluppgifter kan skapa ångest. Den sista fasen kallar Dörnyei för motivationell retrospektion som består av inlärarens retrospektiva utvärdering om hur uppgiften har gått. Den här fasen – och hur en elev genomför den – är viktig med tanke på vilka slags uppgifter eleven väljer i framtiden. (Dörnyei 2001: 21.)

Figur 1. En processmodell av inlärlarmotivation i S2-klassrummet (Dörnyei 2001: 22).

Föreaktiv fas	Aktiv fas	Efteraktiv fas
<p>VAL OCH MOTIVATION</p> <p><i>Motivationella funktioner:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Att sätta mål • Att forma avsikter • Att sätta verksamheten igång <p><i>De viktigaste motivationella påverkande faktorerna:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Olika drag inom målet (t.ex. målets relevans, precision och närhet) • Värderna som associeras med inlärningsprocessen samt med dess slutresultat och följder • Attityder till S2 och dess talare • Förväntning av framgång och förståelsen av strategin att klara sig • Inlärarens föreställningar och strategier • Omgivningens stöd eller hinder 	<p>VERKSTÄLLANDE MOTIVATION</p> <p><i>Motivationella funktioner:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Att skapa och genomföra underuppgifter • Pågående värdering (av ens prestationer) • Aktionskontroll (självreglering) <p><i>De viktigaste motivationella påverkande faktorerna:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kvalitet av inlärningsupplevelse (behaglighet, behovets betydelse, potential möjlighet att klara sig, själv- och social bild) • Känsla av autonomi • Lärarnas och föräldrarnas inflytande • Klassrumsbelöning och målstruktur (t.ex. tävlingsmässig och kooperativ) • Inflytandet av inlärningsgruppen • Kunskap och användning av självregleringsstrategier (t.ex. målsättning, inläring och självmotiverande strategier) 	<p>MOTIVATIONELL RETROSPEKTION</p> <p><i>Motivationella funktioner:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Att utgöra kausala attribut • Att elaborera standarder och strategier • Att lämna intention & framtida planering <p><i>De viktigaste motivationella påverkande faktorerna:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Attributiva faktorer (t.ex. attributiva stilar och tendenser) • Självrelaterade föreställningar (t.ex. självförtroende och självuppskattning) • Mottagen respons, beröm, betyg

De olika faserna i Dörnyeis tabell kan tillämpas i min undersökning på flera olika sätt. I det följande diskuterar jag några faktorer som kan tänkas vara relevanta med tanke på avhandlingens empiriska del.

Ett exempel på val och motivation i den föreaktiva fasen är ”att sätta mål” som kan anses vara aktuellt när man avlägger en kurs. Vad är gymnasistens mål med vitsordet? Hur kommer han eller hon att delta i undervisningen och visa sin aktivitet? Vilka kunskaper kommer man som studerande att tillägna sig under kursen? Är nivån lämplig? De här frågorna väcks fram hos studeranden då han eller hon planerar t.ex. kursutbudet.

”Värden som associeras med inlärningsprocessen” ansluter sig till exempel till elevens tidigare uppfattningar av sina lektioner och lärare. Liksom det kommer fram anses språkläraren vara den största enskilda faktorn bakom inlärningsresultat och studenten kan till och med byta läraren på grund av att man får en lämplig pedagog till klassrummet (se kap. 5). I bakgrunden finns dock attityderna till själva språket och dess talare. I många fall talar till exempel elevernas släktingar svenska och kontaktytan till språket fås på detta sätt.

Omgivningens stöd i Dörnyeis undersökning kan anses vara familjens och skolans stöd där lärarnas insats är relevant. Dessutom spelar skolans andra lärare, inte bara språklärare, en stor roll eftersom en gymnasist går på flera kurser och möter flera lärare under skoldagens gång. Studiekompisarnas roll är intressant – å ena sidan kan de till och med påverka en gymnasists kursval och valet av läraren men i vilken grad får man stöd av sina klasskamrater förblir obesvarad.

Beröm och belöning kan också anses vara viktiga i klassrummet, men de är svåra att mäta. Enligt Dörnyei (2001: 22) hör dessa faktorer till kategorin motivationell retrospektion. En intressant fråga är vilken roll belöning spelar i den aktiva fasen eftersom det är vanligt att läraren uppmuntrar eleverna kontinuerligt också när de gör övningar eller svarar på någon fråga i klassrummet.

Som slutsats kan man konstatera att de ovannämnda motivationella strategierna inte kan tillämpas i ett vakuum utan åtminstone följande tre omständigheter ska gälla: goda förhållanden mellan lärare och studenter, behaglig och stödjande atmosfär i klassrummet samt koherent klass som följer vissa regler i sitt arbete. De här faktorerna innebär också hårt arbete vilket man kan hitta i gymnasiernas vardag i den här undersökningen.

4 Svenska som läroämne i Finland

Det här kapitlet handlar om svenskans ställning som läroämne i Finland såväl ur historisk som ur dagens synvinkel. Till att börja med ger jag en kort översikt över svenskans historia som läroämne i Finland på basis av Keski-Raasakkas (1988) beskrivning av svenskundervisningen i Finland över tid. I detta kapitel presenteras också läroplanen för gymnasiet samt kursutbudet och nivåbeskrivningarna för det andra inhemska språket. Eftersom avhandlingen baserar sig delvis på resultat från studentexamen är det relevant att här också ta en titt på examensstrukturen. Kännetecknande för svenskan som läroämne är att det tills vidare är obligatoriskt för alla högskolestuderande. Detta tema som också kallas tjänstemannasvenska diskuteras i slutet av kapitlet.

4.1 Historisk bakgrund

Svenska språket har en lång historia som läroämne. När Finland lösgjordes från Sverige och blev en del av det ryska kejsardömet 1809, fick landet Sveriges skolordning från år 1724 i arv. Denna skolordning var i kraft ända till år 1843. Finskan kvalificerades inte som undervisningsspråk och det ansågs inte nödvändigt att lära ut elevernas modersmål. Man började dock relativt tidigt – redan omkring 1820 – yrka på att få finska till undervisningsspråk och läroämne. (Keski-Raasakka 1988: 5.)

År 1871 infördes begreppet ”det andra inhemska språket”. Begreppet omfattade både svenska för finskspråkiga och finska för svenskspråkiga – vilket motsvarar dagens läge där skolorna också är fördelade i finsk- och svenskspråkiga skolor. Man skulle använda endast ett undervisningsspråk i varje lärdomsskola i landet, antingen finska eller svenska, och det andra inhemska språket skulle användas som undervisningsspråk endast i högre klasser och i talövningar. Meningen var att undervisningen i framtiden skulle intensifieras så att eleverna skulle få teoretiska insikter i båda språken. (Keski-Raasakka 1988: 25, 44.)

År 1873, då lektionsplanerna och lärokurserna för elementärläroverken fastställdes, förekom ”det andra inhemska språket” för första gången i läroplanen. Lärokurserna fastställdes för varje kurs för sig. Enligt Keski-Raasakka (1988: 44) var

huvudmålsättningen i svenskundervisningen vid lyceerna att ge eleverna teoretiska insikter i språket. I realskolorna och i flickskolorna i sin tur fästes mer vikt vid språkets praktiska användning.

Det andra inhemska språket kom med i skrivningarna 14.1.1874 då studentexamen reformerades. Provet bestod av endast en uppgift: översättning från finska till svenska (Keski-Raasakka 1988: 28, refererar till Lönnbeck 1896: 118; Hans Kejserliga Majestäts Nådiga Reglemente, paragraf 2). Innehållet i dagens studentexamen är naturligtvis mera omfattande men fortfarande kan översättningar ingå i provet, dock endast som en liten del av provet.

Enligt Keski-Raasakka (1988: 25) var lektionsplanen på 1800-talet ett begrepp som hänvisade till undervisningens organisation och lärokursen en beskrivning av målet för undervisningen i ett enskilt ämne. Det sistnämnda kan anses motsvara dagens läroplan. Innehållet för kurserna definierades då för första gången för varje klass för sig. Man kan konstatera att huvudprinciperna i den historiska läroplanen hänger kvar i undervisningen också idag.

4.2 Läroplanen i gymnasiet

Som konstaterades i föregående kapitel härstammar traditionen för dagens läroplan från 1800-talet då de första lektionsplanerna fastställdes. Myndigheten har dock förändrat sitt namn från Skolöverstyrelsen till Utbildningsstyrelsen som fortfarande ställer ramarna för all gymnasieundervisning i Finland. Enligt Utbildningsstyrelsen är läroplanen ”en föreskrift, som förpliktar undervisningsanordnaren att innefatta undervisningens mål och centrala innehåll i den läroplan som uppgörs enligt skola eller utbildningsanordnare”. Man får i princip organisera hur mycket undervisning som helst, men med den nationella läroplanen garanterar man att jämlikheten och de grundläggande rättigheterna i undervisningen följer samma principer i hela landet. (Utbildningsstyrelsen 2007.)

I läroplanen finns olika styrdokument för undervisning av svenska i finskspråkiga och svenskspråkiga skolor. I fortsättningen kallas läroplanen för Lp 2003. Jag koncentrerar mig endast på finskspråkiga skolor i den här avhandlingen. I finska skolor ska

svenskundervisningen utveckla studerandenas färdigheter i interkulturell kommunikation. Den ska ge kunskaper och färdigheter i svenska och erbjuda ”möjligheter att fördjupa insikter i, förståelse för och uppskattning av de nordiska samhällena och deras kulturer”. Också begreppet ”det tvåspråkiga Finland” nämns i texten. Enligt läroplanen är huvudsyftet att hjälpa studerandena att förstå hur viktig roll långsidig och allsidig kommunikativ träning spelar för att man ska uppnå en verklig kommunikationsförmåga. De här definitionerna gäller såväl A- som B-svenska. (Lp 2003: 56.)

Enligt läroplanen ska teman i kurserna behandlas både ur den egna kulturens och finlandssvenska kulturens synvinklar. Man måste ha ett tillfälle att i varje kurs lyssna, läsa, tala och skriva. Grammatiken anses som en viktig del av undervisningen. Vikt bör fästas vid att kännedomen om olika strukturer och ordförrådet utvidgas och att användningen av språket blir mångsidig och exakt i enlighet med målen för varje lärokurs. Finskans och svenskans skillnader framhålls som kulturella faktorer. Litteraturundervisningen nämns mellan raderna men enligt läroplanen kan skillnaderna mellan språken förklaras med hjälp av skönlitteraturen och annat autentiskt material. (Lp 2003: 56.)

Man måste dock komma ihåg att oberoende av alla styrdokument sker all inlärnin g lokalt dvs. till exempel i en klassrumsgemenskap. Trots läroplanen är det ändå läraren och eleverna som tillsammans skapar lektionerna. Det här konstateras också av Wenger som betonar den sociala omgivningens roll:

”And in spite of the curriculum, discipline, and exhortation, the learning that is most personally transformative turns out to be the learning that involves membership in these communities of practice.” (Wenger 2005: 6.)

Basstrukturen i läroplanerna kommer troligtvis inte att förändras: vikten finns fortfarande i strukturerna och i kulturella aspekter men dagens krav och möjligheter av Internet och de moderna sociala medierna skulle man kunna ta i beaktande i utvecklingsarbetet.

4.3 Kursutbudet och nivåbeskrivningarna

Alla gymnasier i Finland bör ha fem eller sex obligatoriska kurser i svenska i sina kursutbud beroende på lärokursens längd. Fördjupade kurser i såväl B- som A-svenska koncentrerar sig på ”en allsidig utveckling av språkfärdigheten” (Lp 2003: 57-58). Frivilliga kurser som skolan kan erbjuda är inte begränsade och de kan vara av nästan vilka slag som helst. I praktiken är de olika slags grammatikkurser inför studentexamen.

I A-svenska heter kurserna i kronologisk ordning:

1. Vardagsliv i de nordiska länderna (RUA 1)
2. Människor omkring oss (RUA 2)
3. Finland – en del av Norden och Europa (RUA 3)
4. Vår livsmiljö (RUA 4)
5. Studier och arbete (RUA 5)
6. Kultur- och kulturövare (RUA 6)

I B-svenska heter kurserna i kronologisk ordning:

1. Skola och fritid (RUB 1)
2. Vardagsliv i de nordiska länderna (RUB 2)
3. Finland, Norden och Europa (RUB 3)
4. Att leva ensam och tillsammans med andra (RUB 4)
5. Vår livsmiljö (RUB 5)

Målet för undervisningen beskrivs med hjälp av CEF-nivåskalan som har utvecklats av Europarådet (Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning 2007). Enligt läroplanen (Lp 2003: 136) har man gjort en tillämpning i Finland av de skalor som ingår i den allmänneuropeiska referensramen för undervisning, inlärning och bedömning av språk. CEF-skalan används i all svenskundervisning samt i studentexamen. I nedanstående tabell finns de färdighetsnivåer som man måste uppnå på nivåerna A1 och B1.

Tabell 2. Färdighetsnivån för det andra inhemska språket (Lp 2003: 56).

Lång lärokurs

Språk och lärokurs	Hörförståelse	Läsförståelse	Skriftlig framställning	Muntlig framställning
A1-lärokurs	B2.1	B2.1	B1.2	B1.2

Medellång lärokurs

Språk och lärokurs	Hörförståelse	Läsförståelse	Skriftlig framställning	Muntlig framställning
B1-lärokurs	B1.2	B1.2	B1.1	B1.1

Jag beskriver här de grundläggande aspekterna som hör till nivåskalan. En mer detaljerad presentation kan man hitta i läroplanen. Enligt nivåskalan kallas den lägsta nivån (B1.1) i B-svenska för fungerande grundläggande språkfärdighet. I muntlig framställning betyder det att studerande på denna nivå kan berätta vissa detaljer om bekanta saker. Ordförrådet som används är omfattande men vardagligt. I skriftlig framställning betyder denna nivå att man kan skriva förståelig text som i viss mån förmedlar detaljerad faktakunskap om verkliga eller fiktiva ämnen som intresserar skribenten. (Lp 2003: 138.)

Följande nivå (B1.2) täcker både B-svenskans hör- och läsförståelse samt A-svenskans skriftliga och muntliga framställning i tabellen. Den kallas för flytande grundläggande språkfärdighet. I hörförståelse betyder det att man förstår tydlig och faktabaserad information i sammanhang som i viss mån är krävande, till exempel indirekta förfrågningar. I en pågående formell eller en mera omfattande informell diskussion kan man förstå huvudpunkterna eller de viktigaste detaljerna. Gällande muntlig framställning kan man i det här stadiet kommunicera säkert i de flesta vanliga situationer samt ”uttrycka sig relativt obehindrat”. (Lp2003: 139.)

I läsförståelsen på nivå B1.2 kan studeranden läsa texter om många slags ämnesområden, till exempel tidningsartiklar, broschyrer eller enkel skönlitteratur. Vissa detaljer och nyanser i långa texter kan dock förbli oklara. För skrivandets del i B1.2 kan studeranden skriva personliga och mer offentliga meddelanden samt en disponerad text

på några stycken. På den här nivån behärskar skribenten ordförrådet och satsstrukturen som man behöver för olika slags skrivuppgifter. (Lp2003: 140.)

Den högsta nivån i nedanstående tabell (B2.1) kallas för "Självständig språkfärdighet, grundnivå" och den gäller endast hör- och läsförståelse i A-svenska. För hörförståelsens del konstaterar man att läsaren kan förstå de centrala tankarna i muntlig framställning vars språk och innehåll är komplexa. Man kan också följa detaljerade framställningar av allmänt intresse, till exempel nyheter, intervjuer eller filmer. I läsförståelsen kan man läsa texter på några sidor självständigt. På den här nivån kan man också känna igen skribentens avsikt och textens syfte. Endast idiomatiska uttryck i långa texter kan vålla problem.

4.4 Studentexamen

Från och med reformen i studentexamen 2005 förändrades examensstrukturen så att modersmålet är det enda obligatoriska provet för alla. Därtill väljer examinanden tre övriga obligatoriska prov bland provet i det andra inhemska språket, provet i ett främmande språk, provet i matematik och provet i ett realämne. Provet i såväl det andra inhemska språket som alla andra främmande språk testar hör- och textförståelse samt färdighet i skriftlig framställning. (Studentexamensnämnden.)

Svenska som det andra inhemska språket hör i studentexamens anvisningar till kategorin "språkproven". Enligt föreskrifterna är syftet med språkproven att "klarlägga om de studerande har tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som anges i läroplanen för gymnasiet samt om de har nått den mognad i språkbehärskningen som hör till målen för gymnasieutbildningen". (Språkproven 2007: 1, referens till Lag 766/2004, 18§)

I anvisningarna talar man om mognaden som man behöver när man gör sina val i studentexamen. Möjligheterna att välja i examen har ökats men å andra sidan får man utesluta endast ett ämne av fyra möjliga. För svenskans del kan man konstatera att trots att det är ett valfritt ämne i examen skriver de flesta informanterna i min avhandling ämnet.

Studentexamen utvecklas hela tiden men fortfarande saknas ett muntligt prov i språkämnen. Den muntliga kursen är på väg och troligtvis kommer man att ta den i bruk i nära framtiden. Behovet till träning av muntliga kunskaper i svenska har ökat, inte minst på grund av att till exempel i grundskolan är elevernas muntliga kunskaper svaga (Tuokko 2009). I dagens samhälle spelar en lyckad muntlig framställning särskilt i internationella kontexter en allt större roll.

4.5 Tvångssvenska – tjänstemannasvenska

Eftersom begreppet tvångssvenska (på finska ”pakkoruotsi”) ofta kommer fram i offentliga diskussioner och eftersom en fråga i frågeformuläret i undersökningens empiriska del handlar om detta tema granskar jag i det här kapitlet problematiken kring fenomenet. Det finns ingen forskning tillgänglig om tvångssvenska eftersom begreppet inte har någon officiell status. Det är snarare ett talspråkligt fenomen som kan anses ha en negativ ton (se kap. 5). Nära begreppet kommer man när man granskar undersökningar som har gjorts inom temat tjänstemannasvenska (på finska ”virkamiesruotsi”). Det har gjorts två undersökningar om ämnet på 2000-talet och de gäller universitetsstadiet.

Vid Helsingfors universitet har Horppu & Lehtonen (2003) gjort en undersökning där språkstudierna i allmänhet har kartlagts. Syftet med undersökningen är inte att endast fråga hurdana åsikter studerandena har gällande svenskan utan kartlägga universitetets språkstudier i sin helhet. Ett kapitel i undersökningen handlar om studierna i det andra inhemska språket.

Under vårterminen 2001 delades det ut ett frågeformulär på nästan alla språkkurser där studenterna ombads utvärdera sin inläring samt undervisning på kursen. Uppgiften var att skriva vilka språk som de skulle kunna behöva under sina studier (Horppu & Lehtonen 2003: 23). En del i förfrågningen bestod av påståenden om varför man ville delta i en svenskkurs.

Den största orsaken som studerandena gav var att de behöver svenska till examen. Av alla svaren från alla fakulteter ansåg studenterna att tvånget egentligen var den största orsaken till deltagandet i kursen i tjänstemannasvenska (ibid. 26). Först efter detta kom

behovet från arbetslivet. Det finns också variation i svaren mellan de olika fakulteterna. Till exempel studerandena från medicinska fakulteten ansåg att behovet i arbetslivet var en viktigare faktor jämfört med andra studerande vilket är förståeligt med tanke på läkaryrket där kontakten med svenskspråkiga är sannolik.

Också Hannu Niemi (2008: 36) har i sin doktorsavhandling undersökt den obligatoriska svenskan som han kallar för tjänstemannasvenska. Niemis avsikt är att kartlägga vad man avser med tjänstemannasvenskan som innebär både muntlig och skriftlig framställning och hur kravet på den officiella CEF-nivåskalan förverkligas i de obligatoriska studieavsnitten av svenska i högskolorna. Niemi (ibid. 75) är särskilt intresserad av vilka kontexter, temaområden och kommunikativa uppgifter det är frågan om när man hänvisar till lagen om språkkunskaper hos personalen i offentliga sammanslutningar.

Niemi (2008: 176) kritiserar de lägsta godkända (nöjaktiga) prestationerna i tjänstemannasvenska som blir under nivåbeskrivningarna som har ställts i förordningen. Skribenten är särskilt orolig över hur väl evalueringen av innehåll och kvalitet stämmer överens med nivåbeskrivningarna av nöjaktiga kunskaper i ett språk.

Niemis avhandling har gjorts ur svensklärarnas synvinkel i högskolorna. Niemi (ibid. 177–178) konstaterar att för vidarebehandling av temat skulle det vara intressant att också höra studenternas åsikter i större skala såsom i Horppus & Lehtonens (2003) undersökning. Skribenten letar efter en mera omfattande studie som skulle koncentrera sig på att utnyttja studenternas synvinklar när man forskar i språkutbildningens kontinuitet mellan andra och tredje stadiet. Enligt Niemi (2008: 177–178) skulle detta ge mera information med tanke på resurserna för högskolornas svenskundervisning.

5 Analys av elevintervjuerna

I detta kapitel presenterar jag min analys av elevintervjuerna. Till den här empiriska delen hör tre gymnasier som representerar geografiskt sett sydvästra, västra och östra Finlands län. Gymnasierna skiljer sig från varandra: deras storlek varierar och hemkommunerna är olika till sina karaktärer. Också svenskans synlighet i regionerna varierar: t.ex. i sydvästra Finland syns språkets närhet i gymnasisternas hobbyer eller i sommarjobb men i östra Finland blir det sällan, om inte alls, tillfällen att tala svenska.

I intervjuerna har jag använt ett strukturerat frågeformulär (bilaga 1) där frågorna har indelats i fyra olika kategorier: bakgrund, inställning och motivation, användning av svenska samt undervisning. Jag har gjort analysen av elevsvaren genom att koncentrera mig på vissa frågor i frågeformuläret och använt mig av tematisk analys som har presenterats i delkapitel 2.3.

Jag är särskilt intresserad av frågorna i kategorin inställning och motivation varifrån jag har valt fyra frågor (tabell 3). Frågorna ansluter sig till lärarens roll som motivationsfaktor (frågorna 2 och 3) och svenskans betydelse i studenternas vardagliga liv (fråga 4). Även svenskans nytthet och valfrihet som läroämne i skolan diskuteras. Begreppet tvångssvenska är med eftersom det är kännetecknande för dagens diskussion kring ämnet. I kategorin ”Bakgrund” vill jag veta varför informanten har valt den långa lärokursen i svenska redan på lågstadiet. Den här kategorin berör dock endast gymnasierna 1 och 2.

Tabell 3. Frågorna i analysen.

Bakgrund:

- 1) Varför började du läsa svenska redan på lågstadiet?
(för sådana informanter som har börjat läsa svenska på lågstadiet)

Inställning och motivation:

- 2) Tycker du att läraren påverkar din motivation att läsa svenska?
- 3) Om det finns flera svensklärare i din skola, väljer du kurser enligt en viss lärare?
- 4) Vad tror du att du kommer att ha nytta av att läsa svenska i skolan/i gymnasiet?
- 5) Vad tänker du om begreppet *pakkoruotsi*?

I de följande kapitlen börjar jag analysen av varje gymnasium med en titt på informanternas svar i bakgrundsblanketten (bilaga 2) som innehåller utvärderingen av språkkunskaperna samt hur ofta de använder svenska vardagligt. Också informanternas självuppfattning om kunskaperna i svenska har frågats individuellt.

5.1 Gymnasium 1

Undersökningens första gymnasium ligger i sydvästra Finland. Informantgruppen består av sex gymnasister, fyra flickor och två pojkar som alla läser A-svenska. Informanterna kallas för Kalle, Henriikka, Anu, Joni, Martta och Liisa. Kalle, Henriikka och Liisa har börjat läsa svenska på lågstadiet. Enligt bakgrundsblanketterna är informanterna relativt bra i svenska. Vitsorden varierar mellan 7 och 10, och medeltalet blir 8,2. Alla använder svenska "sällan" i sina vardagliga liv. I självevalueringen anser Anu och Joni att deras språkkunskaper är medelmåttiga. Kalle, Henriikka och Martta evaluerar sina kunskaper som bra och Liisa som utmärkta.

5.1.1 Familjens exempel

När man frivilligt börjar läsa ett främmande språk på lågstadiet kan det hända att orsakerna till elevens val sällan beror på eleven själv utan att det är föräldrar eller syskonen vars exempel följs, vilket framgår i nedanstående svar. Valet på tredje klassen görs ofta mellan tyska och svenska där svenska anses som ett mindre främmande språk eller det andra officiella språket i Finland. I svaret på den första frågan kommer fram att man också anser tyskan som ett mera främmande språk än svenska vilket kommer fram i Kalles svar. Det kan också vara omöjligt att börja läsa ett annat ämne än svenska på lågstadiet. I allmänhet känns svenskan som ett naturligt val för Kalle, Henriikka och Liisa.

Kalle:

"Äh, nå jag vet int varifrån jag har fått den här tanken. Vi hade som alternativ svenska och tyska och det var ju så att nästan alla tog någotdera. Och familjen på sätt och vis meddelade mig att tyska redan på lågstadiet är konstigt och att svenska är det andra inhemska språket och sånt..."

Henriikka:

”Nå, för mig var det så att jag inte själv var intresserad av tyska, och det var precis mina föräldrar som uppmanade mig att välja svenska och min storebror hade också börjat den och jag tog den då därpå.”

5.1.2 De olika svensklärarna

Lärarens roll som motivationsfaktor var klar. Alla gymnasister i gruppen tyckte att lärarens person påverkar mycket motivationen och till och med får eleverna att läsa mera. Att byta lärare, vilket ofta händer i ett kursformat gymnasium, bidrog också till inlärningsresultaten. Ett sätt att få eleverna att läsa mera var att hålla ordprov vilket Martta konstaterade. I Marttas svar kom det också fram att läraren krävde mycket av eleverna. Detta hade en direkt koppling till att hon övade mera och detta i sin tur bidrog till lärandet. Bakom allt låg dock elevens egen inlärningsattityd.

Henriikka:

”Nå för mig påverkar det väldigt mycket att jag bytte i den här perioden till den andra svenskläraren och det var klart att motivationen steg på sätt och vis. Och i andra (ämnen) påverkar (läraren) väldigt mycket.”

Martta:

”(...) den här föregående läraren, så hon krävde väldigt mycket och där var också det att då kraven alltså var så höga så du på sätt och vis gjorde de där sakerna. Jag övade alltså de där ordproven så att jag på riktigt lärde mig orden och allt. När man tänker på inläringen så lärde man sig väl men det är också din motivation som påverkar.”

Den tredje frågan i frågeformuläret tog reda på om eleverna väljer kurser enligt en viss lärare, och om man gör så, varför. I Gymnasium 1 undervisade två svensklärare och de var olika till sina karaktärer. Deras undervisningsmetoder, allmänna stilen att undervisa och uppgifternas mängd skilde sig också från varandra, vilket syntes i svaren där den ena läraren betecknades som ”den nya” eller ”den andra” och den andra läraren som ”den första”. Gymnasisterna använde det här begreppet i stället för att säga lärarnas namn högt.

Tre informanter av sex medgav att de väljer kurserna beroende på vem som undervisar kursen. Två tyckte att de inte väljer kurserna enligt läraren och en ansåg att det nästan

inte spelar någon roll vem som undervisar. I motiveringarna fanns variation såväl på nej- som ja-sidan. Henriikka tyckte att hon skulle välja ”den nya” läraren eftersom man har en så stor arbetsmängd på ”den första” lärarens kurs. Kalle i sin tur uppskattade kvaliteten i undervisningen och därför valde ”den första” läraren. Han ansåg att han hade hört historier om att språkfärdighetsnivån hos de elever som hade haft den nya läraren efter ”den första” inte hade genomgått någon utveckling. Därför, och på basis av Kalles egen inläring som har varit på en bra nivå, föredrog han ”den första” framför ”den nya” läraren.

En informant konstaterade att han inte väljer mellan lärare eftersom frågan inte spelar någon roll. En annan fortsatte att hon inte heller väljer eftersom han inte har möjligheter att välja: orsaken var den fulla läsordningen. Man kan tillämpa Dörnyeis (2001: 22) modell på den här frågan vad gäller elevernas svar (se delkap. 3.2). I hans modell är punkten ”val och motivation” i den föreaktiva fasen en punkt bland de viktigaste motivationella orsakerna. Man kan konstatera att orsakerna till elevernas val i första gymnasiet kan bero på erfarenheter av tidigare studier och till och med andra elevers berättelser.

5.1.3 Svenska öppnar dörrar till de nordiska länderna

Den fjärde frågan handlade om nyttsynpunkten. Vilket slags nytta har man av att läsa svenska i skolan eller i gymnasiet? Svaren varierade en hel del. Ett typiskt och politiskt korrekt svar kom från Kalle som konstaterade att svenska är det andra officiella språket i Finland och att i området där skolan befinner sig kan man möta flera människor som talar svenska i sina vardagliga liv. Henriikka och Anu i sin tur uppskattade kunskaper i svenska om man jobbar i ett serviceyrke. Henriikka antog att arbetsgivaren också kan uppskatta goda språkkunskaper. Anu konstaterade att i hennes familj behövs svenska i vardaglig kommunikation. Man måste ju kommunicera på svenska om man inte alls kan tala finska.

Henriikka:

”Joo nå jag har det också att om man ska jobba i ett serviceyrke så är det då trevligt att betjäna människan på det språk som han eller hon vill (...) och har man ett betyg i svenska, antingen bra eller dåligt så finns det alltid grunder (av språket). Så om jag var arbetsgivare så skulle det höja sökandens poäng.

Anu:

”(...) och då kanske det viktigaste för mig i svenskan är det att jag kan kommunicera just t.ex. med min styvmormor som på allvar har beslutit att de inte talar finska till mig fast de ju kan.”

Joni ansåg att svenska är ett snyggt språk och att det är kul att läsa svenska. Han tog också fram den synpunkten att om man söker arbete hjälper flytande kunskaper i svenska dig. Martta berättade att när hon har gjort sina läxor har hon funderat över vad det egentligen är för nytta för henne att läsa svenska. Hon tyckte att hon aldrig kommer att använda svenska och fortsatte att hon inte har varit i en sådan situation där hon skulle ha varit tvungen att använda svenska. Man klarar sig bra med engelska men till sist konstaterade hon att det är en rikedom att kunna svenska. Liisa konstaterade att svenskan öppnar dörrar till andra nordiska länder, och när man till exempel reser i Norden märker man att man också kan förstå danska och norska.

Martta:

”Joo nå jag kanske tänker ofta t.ex. då jag gör mina svenskläxor att vad har jag egentligen för nytta av att läsa svenska eftersom jag aldrig kommer att använda den. Det är då alltid engelska som gäller. Jag har aldrig varit i en sådan situation att *oj, nu är jag tvungen att tala svenska*. (...) Men det är en rikedom för en själv att kunna det.”

Liisa:

”Jag tycker att när man kan svenska så kanske öppnar det på sätt och vis dörrar till andra nordiska länder. Jag har inte tidigare ens kommit att tänka på men nu då man på sätt och vis märker hur man kan förstå norska och även danska så enligt min åsikt är det en jätterolig sak.”

5.1.4 Lönlöst att tjata om tvångssvenska

Den sista frågan handlade om begreppet tvångssvenska med vilken man förstår den obligatoriska svenskundervisningen som oftast påbörjar på sjunde klassen. De flesta ansåg att det inte finns något problem i att svenska är ett obligatoriskt skolämne, men de ifrågasatte att svenska och matematik ofta ställs mot varandra. De tycks vara de svåraste ämnena för de flesta i studentskrivningarna. Henriikka tyckte att svenska är ett positivt ämne för henne och också Anu var av samma åsikt gällande svenska och matematik. Hon konstaterade dock att hon skulle läsa svenska fast det skulle bli ett frivilligt ämne i skolan. Också Martta tyckte att hon skulle läsa svenska fast ämnet skulle bli frivilligt.

Henriikka:

”Nå för mig är svenska en positiv sak. (...) Det är konstigt att i studentskrivningarna måste man skriva antingen svenska eller matematik eftersom de är, enligt min åsikt, de svagaste (ämnena) för de flesta människor. Jag tycker att det är konstigt att de ställs mot varandra.”

Anu:

”(..) fast svenska skulle vara frivilligt så skulle jag i alla fall läsa det, och jag tror att många andra skulle göra på samma sätt.”

Liisa tyckte att man inte skulle välja svenska om det vore frivilligt och att de flesta troligtvis vill göra endast det som krävs och är obligatoriskt. Hon anser dock personligen att svenskan skulle vara obligatorisk till en viss nivå. Hon nämnde också ordet ”rikedom” då det gäller att kunna ett annat språk än engelska. Joni var tveksam gällande svenskans frivillighet. Han ansåg att i västra Finland kommer man sannolikt att behöva språket, men i andra delar av Finland är det ett onödigt ämne. Dessutom behöver man språket alltmer sällan på arbetsplatsen, konstaterar han. I butikerna kan man också handla utan att kunna svenska.

Kalle konstaterade kort och koncist att så länge svenska är ett annat officiellt språk i Finland och så länge det finns så många svensktalande människor som det finns nu är det lönlöst att tjata om att man måste läsa svenska. Han tillade till sist att det finns också flera andra ämnen som man är tvungen att läsa och att gymnasiet är en skola där man ju inte kan välja vad som helst.

Kalle:

”Så länge svenskan är ett annat officiellt språk i Finland, och det finns så många svensktalande människor som det nu är så man borde inte gnälla att då är man tvungen att läsa svenska. (...) gymnasiet är ändå ett paket att där finns också mycket som man är tvungen att läsa (...) det går inte att man väljer det som man bara gillar.”

5.1.5 Svenskan är nära

Som slutsats kan man konstatera att svenskans närhet syntes i informanternas svar i Gymnasium 1. Språket kändes som ett naturligt val för hälften av gruppen redan på grundundervisningens tredje klass. Svensklärarna i gymnasiet var olika till sina

karaktärer vilket kom fram i elevernas svar. Sannolikt därför medgav hälften av eleverna att de väljer kurserna enligt läraren. En del hade dock en neutral uppfattning om lärarna och att det inte egentligen spelar någon roll vem som undervisar – lärarna förutsätts vara kompetenta. Alla informanter tyckte att läraren och hans eller hennes person påverkar mycket motivationen i allmänhet och får till och med eleverna att läsa mera. Lärarnas undervisningsstil och -material varierar men inläringen blir i varje fall slutprodukten i processen.

Svenskans roll i att arbeta och söka arbete kom klart fram i svaren. Man kan klara sig med till exempel engelska men att kunna svenska ansågs också som en rikedom för individen själv. Att svenska kan öppna dörrar till andra nordiska länder var viktigt. Svaret på frågan om tvångssvenska var neutralt och passionsfritt hos alla elever. Svenskans ställning som ett officiellt språk var ett argument i diskussionen men det konstaterades också att det finns andra ämnen än svenska som man måste läsa i gymnasiet. Trots frivilligheten kan man inte välja allt.

5.2 Gymnasium 2

Undersökningens andra gymnasium ligger i östra Finland. Informantgruppen består av fyra gymnasister, tre flickor och en pojke varav alla läser B-svenska. Alla har börjat läsa svenska på högstadiet varigenom informanterna representerar svenskstudier i sin allmännaste form i Finland. Informanterna kallas för Pekka, Johanna, Laura och Sini. Vitsorden i svenska varierar mellan 6 och 10 och medeltalet blir 8,25. Tre informanter svarade ”sällan” och en ”aldrig” på frågan om användningen av svenska i vardagslivet. I självvärderingen tyckte Laura och Sini att deras kunskaper i svenska är på en god nivå. Sini ansåg att hennes språkkompetens är ”medelmåttig” och Pekka kryssade för ”svag”. Jämfört med Gymnasium 1 vågade ingen kryssa för ”utmärkt” fast vitsordet skulle ha möjliggjort det.

5.2.1 Läraren en viktig motivationsfaktor

Eftersom informanterna i Gymnasium 2 läser alla B-svenska utelämnar jag första frågan i frågeformuläret och koncentrerar mig på de fyra sista frågorna. Svaren på den andra frågan om lärarens påverkan liknade varandra hos alla informanter med det undantaget

att Pekka hade en helt motsatt åsikt. Alla flickor tyckte att läraren har en roll i att upprätthålla intresset till språket genom att uppmuntra elever. Lärarens egen motivation är avgörande: om han eller hon inte har ett eget intresse för sitt ämne kan det vara svårt att förutsätta någon studentmotivation.

Johanna:

”Enligt min åsikt ja. Om man har en sådan lärare som inte ens själv är intresserad av (att undervisa) så då blir man inte heller inspirerad så mycket.”

Pekka:

”Nå, det spelar ingen roll. Det är lika tråkigt oberoende av lärare.”

Svaren på den tredje frågan var också jakande med undantag av Pekka. Å ena sidan spelar det en roll vem som undervisar, men å andra sidan kan man också ha olika perioder då det är svårare att välja lärare och då är man tvungen att välja den kursen som passar bäst i läsoordningen. Märkvärdigt var att lärarna nämndes vid namn vilket är ett tecken på att de känns nära för eleverna. Enligt svaren är det lärarna som också gör lektionerna intressanta. I allmänhet tycktes lärarna inte väcka så stora känslor i det här gymnasiet jämfört med Gymnasium 1.

5.2.2 Tvångssvenskan ett negativt begrepp

De två sista frågorna handlade om den nytta som gymnasisterna får av svenska samt frågan om nödvändighet. Det kom igen fram att man behöver svenska särskilt då man söker ett jobb. Även Pekka medgav här att språket hjälper i att söka jobb men konstaterade dock till sist att ”inte hjälper det någon annanstans”. En möjlighet att använda svenska kan vara då man flyttar till kustområdet där man behöver språket. En informant tyckte att hon har nytta av svenska ”på något sätt” men kunde inte definiera åsikten närmare.

Frågan om tvångssvenska följde igen konsekvent gränsen mellan könen. Alla flickor tyckte att begreppet har en negativ ton. Det kom fram att tvånget inte är en dålig sak i sig och att man studerar språket gärna. En intressant faktor som nämndes var också gymnasisternas unga ålder som kan stå bakom omogenheten i att fatta rätta beslut: det kan hända att man förstår senare vad som är nyttigt i livet. Det var dock igen Pekka som

uttryckte den motsatta åsikten i diskussionen och önskade ett annat alternativ till svenska, t.ex. tyska.

5.2.3 Åsikterna följer könsgänserna

Det som är kännetecknande för Gymnasium 2 i allmänhet är att eleverna har färre kontakter med svenska under sin vardag. Språket hörs endast i televisionen då man till exempel tittar på finlandssvenska nyheter. I allmänhet kan elevsvaren fördelas i två grupper, negativa och positiva och fördelningen följer könsgänserna. Flickorna har i allmänhet en positiv attityd till svenskan varemot den enda pojken utgör en negativ opposition i intervjun. Kännetecknande för svaren är också att de är betydligt kortare jämfört med Gymnasium 1 och eleverna är blygare. Också en viss osäkerhet kunde man förnimma i intervjusituationen.

Ett positivt tecken är att lärarna uppmuntrar gymnasisterna att studera och jobba vilket syntes i svaren. Skolan är en liten gemenskap där alla känner varandra. Också lärarna känner eleverna väl vilket gör det möjligt att upptäcka ifall någon har svårigheter med skolgången och därmed ingripa i eventuella problem i ett tidigt skede. Det kom också fram att reglerna följs och de kan ha långa traditioner. Det finns också oskrivna regler och vedertagna tillvägagångssätt som har utvecklats under en längre period.

De här vedertagna tillvägagångssätten är viktiga faktorer då det är frågan om skolans arbetsklimat och arbetsro. Enligt Linnakylä & Välijärvi (2005: 220) har de två sistnämnda faktorerna en klar koppling till studieresultaten. Deras undersökning handlar om evaluering av undervisning ur skolsystemets och undervisningskulturens internationella synvinkel. Störande beteende som förekommer i stor utsträckning hos elever kan ses i försämringen av skolans studieresultat. Också arbetsklimatsfaktorer som ansluter sig till lärare påverkar elevernas prestationer men de kommer fram i intervjuerna i mindre utsträckning jämfört med elevernas problem.

5.3 Gymnasium 3

Det tredje gymnasiet befinner sig i Tavastland. Informantgruppen består av fyra gymnaster varav alla är flickor. Vitsorden i svenska hos informanterna varierar mellan 6 och 10. Två flickor har 10 som vitsord vilket betyder att medeltalet stiger till 8,5 – det är högst bland alla tre skolor. Alla svarade ”sällan” på frågan hur mycket de använder svenska i vardagen vilket är också förståeligt med tanke på gymnasiets geografiska läge som är i mitten av ett helt finskspråkigt språkområde.

Informanterna i detta gymnasium kallas för Outi, Elisa, Lotta och Heidi. I självvärderingen utvärderade Elisa att hennes språkkompetens är ”medelmåttig” och alla tre andra tyckte att deras språkförmåga är ”bra”. Också i detta gymnasium anordnar man endast kurser i medellång svenska vilket betyder att analysen börjar från den andra frågan. Det som tycks vara likadant jämfört med Gymnasium 1 är läraren/lärarna som kan anses ha en särskilt viktig roll i att upprätthålla motivationen. I detta gymnasium finns tillsammans fyra svensklärare.

5.3.1 Svensklärare - trollkarl

I det här delkapitlet gäller diskussionen en specifik lärare eftersom jag på förhand fick veta att i detta gymnasium finns en engagerad svensklärare. Därför ville jag ställa en tillägsfråga gällande lärarens undervisningsmetoder. Alla fyra informanter svarade enhälligt ”ja” på frågan ifall läraren är en faktor som inverkar på motivation i studier av svenska (fråga 2). Det som kom fram var att läraren i fråga kräver mera än skolans andra lärare. Motivationen är också högre på de här lektionerna jämfört med lektionerna av den andra svenskläraren. Studenterna ansåg att man måste jobba hårt för att hänga med på lektionerna.

Outi:

”Man kan inte gå till lektionerna om man inte har gjort läxorna. Om man inte har gjort läxorna hoppar läraren över en och tar dig inte med i undervisningen.”

En annan viktig orsak var lärarens agerande i aspekter som sekundärt ansluter sig till undervisningen. Han lärde sig namnen på studenterna och tog kontakt till elever också

utanför klassrummet. Studenterna var inte heller någon homogen massa för läraren som man är tvungen att undervisa. De här faktorerna ansluter sig inte till lärarens kompetens i undervisningsämnet men i detta fall är de relevanta för skoltrivseln och framgången i studierna (se Linnakylä & Välijärvi 2005: 220-226).

Outi:

”Han tar kontakt som en individ och vinnlägger sig om att lära sig namnen på eleverna. Han frågar i korridoren hur det går. Vi är inte en massa för honom som man är tvungen att undervisa.”

Också Dörnyei (2001: 36) konstaterar att goda icke-akademiska relationer till de studerande är viktiga. Detta betyder att läraren också är intresserad av sina studerande inte bara på basis av deras studieprestationer utan som individer. En sådan lärare som bildar varma och personliga relationer med sina studerande och skapar ömsesidigt förtroende kan mera sannolikt uppmuntra studeranden i skoluppgifter än en sådan lärare som inte har personliga kontaktytor med sina elever.

En intressant faktor beträffande läraren i Gymnasium 3 var också hans rykte som en engagerad och populär lärare. Många kompisar till informanterna rekommenderade att de skulle välja den specifika lärarens kurser. Läraren karaktäriserades med ett tilläggsnamn ”trollkarl” vilket betydde att de bästa resultaten i svenska uppnås nästan automatiskt när man har gått på hans lektioner.

Lotta:

”(...) när man hade hört (.) kompisarna alla hade tagit studenten i det här gymnasiet (.) alla tyckte att välj hans kurser, välj hans kurser (...) han är en trollkarl. Alla skriver laudatur som går på hans lektioner.”

Den tredje frågan förändrade jag i intervjutillfället. I stället för att fråga om man försöker välja kurser enligt läraren frågade jag om informanterna försöker välja den här omtyckta lärarens kurser. Svaret var jakande hos alla informanter: de försöker välja om det bara är möjligt. Att man försöker välja kurser enligt en viss lärare gäller dock också andra ämnen, till exempel matematik. Det kom fram att när man väljer kurser ser man inte vem som undervisar kursen och därför måste man försöka byta kurserna efteråt om man inte är nöjd med läraren.

5.3.2 Svenska på lek

Den fjärde frågan handlade om svenskans nytthet. Outi konstaterade att hon ska bli läkare i framtiden och att i det där jobbet behöver man svenska (jfr delkap. 4.5). Lotta tyckte att i många yrken behövs språket fast hon inte just nu vet vilket yrke hon kommer att välja i framtiden. Dessutom hade hon också svenskspråkiga släktingar med vilka hon använder svenska. Hon tog fasta på en bredare syn till språkkunskaper i allmänhet och nämnde begreppet kultur. Att vara språkkunnig öppnar nya möjligheter också i kulturen, konstaterade hon. Man kan också läsa alla tidningar, se på filmer och resa. Lotta påpekar att i allmänhet underlättar språkkunskaper praktiska saker. Heidi i sin tur tycker att det är roligt att kommunicera på ett annat språk än engelska som har en status av ett basspråk för alla. Hon nämnde ett exempel av språkbruket från förra sommaren då hon reste till Sverige och försökte använda språket där i mån av möjlighet.

Utöver språkets nytthet gjorde jag en tilläggsfråga gällande användningen av svenska. I vilka situationer särskilt utanför skolan kan man tänka sig att man behöver språket? Ett svar var ”i butiken” eller då man tittar på Finlands Svenska Television. Ett annat svar var diskussioner med mamma. Elever brukar använda enkla svenska fraser som ”god natt” eller ”jag skulle vilja äta”. Ett intressant fenomen var att man använder svenska på lek vilket kan ses i Elisás svar nedan. I allmänhet kan tillfällen att tala vara få men språket lärs in i små bitar.

Elisa:

”Och alltså närmast med kompisar talar vi svenska på lek sådär (.) skickar textmeddelanden på svenska och köper en svenskspråkig tidning, Cosmo eller något sånt då och då (...).”

I svaren på den sista frågan om tvångssvenska utdömdes begreppet enhälligt och alla tyckte att det är ett negativt begrepp. Elisa konstaterade att om man nämner ordet tvångssvenska så får man genast en negativ bild som påminner om läraren som bara säger ”ett, två, tre”. Begreppet jämfördes till och med med en tvångströja. En sammanfattande åsikt kom från Heidi som tyckte att alltid när man är tvungen att göra någonting så vill man inte göra det fast man har märkt att svenska är trevligt. Hon

konstaterade att om man avstod från att tala om tvångssvenska så skulle åsikterna också lite förändras.

5.3.3 Eniga svar

Det som var kännetecknande för svaren i den här informantgruppen är, för det första, en överraskande homogenitet. För det andra var en av skolans lärare en personlighet och detta var uppenbart den största faktorn i ökning av motivation. Gymnasiets kultur som innebär långa traditioner i hårt och målmedvetet arbete är kännetecknande för denna arbetsgemenskap.

Under alla skolbesöken har jag också gjort anteckningar på lektionerna. De har jag dock generellt uteslutit ur min avhandling. Här gör jag dock ett undantag eftersom den anteckning som jag har gjort över lektionen beskriver väl lärarens stil och på detta sätt skolans framgång i studentskrivningarna. Textavsnittet är mitt första intryck och har skrivits genast efter lektionen och intervjuerna i mars 2009:

I allmänhet kan undervisningen beskrivas som effektiv. (Lärarens namn) blandade finska och svenska på ett naturligt sätt och resultatet var enligt min åsikt imponerande. Takten under lektionen var snabb men stämningen trots det lugn. Läraren aktiverade eleverna ibland med små frågesportsfrågor som väckte eleverna under grammatikundervisningen fast jag inte kunde märka att någon sov där. På (lärarens namn) lektion måste man hålla sig vaken, annars hänger man inte med, vilket framkom också i elevsvaren.

Som slutsats kan man konstatera att i gymnasiet 3 kan lärarens roll anses vara störst för ökning av motivation jämfört med de två första gymnasierna. Att läraren själv visar exempel genom t.ex. att göra eget material till lektionerna, skapar nära och mänskliga relationer till sina elever och också annars satsar på sitt arbete kan öka motivationen hos gymnasisterna betydligt.

6 Validitet och reliabilitet

I detta kapitel redogör jag för aspekter som ansluter sig till validiteten och reliabiliteten i den här avhandlingen. Bland annat representativiteten av svaren och eventuella påverkande faktorer i undersökningen diskuteras.

Validitet och reliabilitet har traditionellt kopplats till kvantitativa studier och resoneringar över informationens giltighet (validitet) och pålitlighet (reliabilitet) har inte en likadan ställning i kvalitativa undersökningar (Holme & Solvang 1997: 94). Som konstaterats i delkapitel 2.3 är meningen med kvalitativa undersökningar att få en djupare och bättre förståelse av vissa faktorer och då är inte den statistiska representativiteten i fokus (ibid.).

Hur kan man då mäta representativiteten i kvalitativa undersökningar eller är det alls möjligt? Enligt Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2005: 217) ska man göra detta på ett annat sätt än vid kvantitativa undersökningar. Skribenterna konstaterar att när man läser kvalitativa undersökningar kan man konstatera att många forskare resonerar hur de skulle berätta till sina läsare på noggrannaste möjliga sätt vad de har gjort i sina undersökningar och hur de har fått vissa resultat.

Holme & Solvang (1997: 95) i sin tur konstaterar att informationens pålitlighet ska man kunna säkra ”på ett tillfredsställande sätt” vilket betyder växelverkan mellan forskare och informanterna. På detta sätt får man en ”djupare och mer nyanserad uppfattning av det fenomen som studeras”.

Kännetecknande för denna avhandling är att informanterna är väldigt olika till sina karaktärer och i en ledig intervjusituation innebär det stora skillnader mellan olika grupper. Ett synligt tecken på detta är längden av svaren. Till exempel i Gymnasium 1 hade gymnasisterna gott om åsikter, väldigt mycket att säga och hela intervjusituationen tog en och en halv timme jämfört med Gymnasium 2 där man skulle ha önskat ett aktivare deltagande. Svaren hos informanterna i Gymnasium 3 befann sig däremellan.

Problemet, om man nu kan tala om ett problem, kan också ligga hos forskaren. Han eller hon kan ha vissa förväntningar av informanterna på förhand, t.ex. på basis av

gymnasiet och orten som besöks. För det andra kan informanterna bete sig enligt forskarens förväntningar och därmed kanske inte som de annars skulle göra. Därför måste forskaren vara medveten om och förbereda sig för att sådana situationer kan uppstå. (Holme & Solvang 1997: 94.)

Det är klart att under forskningsprojektets lopp har det kommit fram sådana faktorer som har styrt forskningen. Till exempel när det var frågan om gymnasium 3 visste jag på förhand att där finns en lärare vars rykte har spridits utanför skolan redan innan resan dit ägde rum. Därför gjorde jag också små förändringar i diskussionen och anpassade intervjun för att få ett mera omfattande materialsampel. Detta betydde en tilläggsfråga gällande den specifika lärarens undervisningsmetoder, eftersom jag visste att gymnasierna säkert skulle ha gott om åsikter om deras berömda lärare. Sådant här agerande kan också anses vara en negativ sak med tanke på reliabiliteten. Å andra sidan spelar reproduktiviteten av svaren inte en så stor roll i kvalitativa studier jämfört med kvantitativa undersökningar.

Man måste också alltid komma ihåg att när det är frågan om ett så här stort forskningsprojekt är man tvungen att begränsa forskningsmaterialet dramatiskt. Det betyder att massor av gott material utelämnas i undersökningen. Vad tar man med? Vad lämnar man bort? Det är självklart att allt kan man inte ta med fast det skulle finnas anledningar till att analysera också andra intressanta infallsvinklar i skolans framgång än motivationen och läraren. Då ska forskaren fatta avgörande beslut, rangordna informationen och försöka ta med de mest representativa svaren.

En annan nackdel i forskningsprojektet kan anses vara brist på sådana informanter som har svaga kunskaper i svenska. Det visade sig att för det mesta endast de ”goda eleverna” deltog i intervjuerna. Därför kan det hända att man får en ensidig bild av gymnasiernas attityder på bekostnad av de sämsta och kanske mest omotiverade gymnasierna vars röst inte kommer fram. Å andra sidan baserar sig intervjuerna på frivilligheten och man kan inte tvinga någon att delta.

Den sista utmaningen i en sådan här undersökning ansluter sig till analysdelen. Det fanns inte några frågor som direkt skulle ge svaret på frågan: ”Vad är orsaken till er framgång?” Fast gymnasierna är nästan vuxna och man skulle anta att de också klarar

av svåra analyser i sina studier kan för omfattande frågor ha en negativ påverkan: man får för litet och flummigt svarsmaterial att analysera. Därför är det nyttigare – med tanke på reliabiliteten – att utarbeta flera frågor och lämna tolkningen för forskaren som knyter ihop den röda tråden av intervjumaterialet.

7 Avslutande diskussion

I den här pro gradu-avhandlingen har jag försökt hitta på orsaker till framgången i svenska ur studentperspektiv i tre gymnasier i Finland. Detta har jag gjort med hjälp av intervjufrågor som har använts i projektet Svenska i toppen. Andra forskningsfrågor har anslutit sig till skillnader i attityderna mellan läsarna av A- och B-svenska och till de eventuella geografiska orsakerna till framgången. När jag har valt intervjufrågorna har jag på förhand haft den hypotesen att läraren är den största enskilda faktorn bakom goda resultat. Dagens debatt kring tvånget i svenskstudierna har jag velat tangera genom att kartlägga gymnasisternas åsikter om ”tvångssvenska”.

Som metod har jag använt mig av kvalitativa forskningsmetoder, vilket i detta fall betyder tre olika inriktningar: fallstudie, etnografisk undersökning och tematisk analys. Eftersom avhandlingen innehåller drag från alla forskningsinriktningar är det relevant att snarare tala om en hybrid än en eklektisk forskningsmetod.

Resultaten bekräftar hypotesen och ger ett klart svar på den första frågan. Den primära faktorn bakom framgången i svenska i alla tre gymnasier kan anses vara läraren. Att läraren satsar mycket på sitt arbete ökar motivationen betydligt hos gymnasister. Det var egentligen en överraskning hur mycket en lärare kan påverka arbetsklimatet i allmänhet och gymnasisternas motivation samt attityder till att läsa svenska i synnerhet.

Under forskningsprojektets lopp fick jag träffa en rad olika svensklärare som också ur gymnasisternas synvinkel hade något speciellt att erbjuda. Till exempel i den första intervjugruppen betecknades de två lärarna med namnen ”den nya”, ”den andra” eller ”den första”. Den här fördelningen stämde också med arbetsmetoderna: en lärare använde mer traditionella arbetsmetoder jämfört med den andra. Gemensamt för alla lärare var dock att man krävde mycket av sina elever och förutsatte hårt arbete. Det var också vanligt att lärarna använde svenska på lektionerna vilket är ett tecken på att man försöker skapa en så autentisk studiemiljö som möjligt.

Lärarens personlighet väckte ibland stora känslor på både gott och ont. Ryktet av en bra lärare sprids och valen mellan olika lärare, också i andra ämnen än svenska, görs ofta på basis av berättelser som man har hört av andra studiekompisar. Valet påverkas av

motivation och tvärtom – fenomenet är i alla fall komplext. Omvänt kan det också hända att en olämplig lärare utesluts då man väljer kurser. Lärarna är naturligtvis annorlunda men olika personligheter kompletterar också varandra. I allmänhet tycket gymnasisterna att lärarna är kompetenta och ger den undervisning och fyller de krav som behövs.

De resultat som har presenterats i den här avhandlingen stämmer överens med många undersökningar och teorier om lärarens roll. Bland annat Linnakylä & Välijärvi (2005: 218) betonar lärarens betydelse. De konstaterar att lärarens möjlighet att påverka en enskild elevs arbete är en central förutsättning med tanke på resultatrik inläring. Enligt skribenterna har särskilt de sämsta eleverna nytta av att läraren har intresse för sina elever i undervisningen, visar klara förväntningar för varje elev vad en lyckad studieprestation innebär och pekar på lärarens vilja att stöda sina elever i att uppnå målsättningarna.

I teoridelen presenterade jag Wengers (2005) och van Liers (2004) teorier om det sociala områdets roll i inläringen samt Dörnyei (2001) processmodell av motivation som ansluter sig till lärande. I Wengers (ibid.) sociala teori presenteras i figurform komponenter som hör till lärande (se delkap. 3.2). Mitt förslag är att i lärande som sker i institutionella sammanhang kunde man väl tillägga en gren till i figuren – bland ”praktik”, ”gemenskap”, ”identitet” och ”betydelse” – med ”lärare” eller ”handledare” som tillägg.

Dörnyei (2001: 31) påpekar att vissa nödvändiga faktorer ska gälla för att motivation ska kunna skapas på ett effektivt sätt. En av dem är lärarens lämpliga beteende och gott förhållande med studerande. Därutöver behövs en uppmuntrande atmosfär i klassrummet samt en sammanhängande grupp som följer gemensamma regler. De här faktorerna stämmer överens särskilt med svaren från Gymnasium 3 men också i undersökningens andra gymnasier kom det fram att atmosfären var på en god nivå.

Den andra forskningsfrågan handlade om skillnaderna i attityder mellan läsarna av A- och B-svenska. Det var endast informantgruppen från Gymnasium 1 som bestod av läsare av A-svenska. Det är svårt att dra klara slutsatser om skillnaderna i attityder och om det finns sådana tycks de vara små. De största skillnaderna ansluter sig till

valprocessen: att börja läsa A-svenska på lågstadiet är frivilligt vilket betyder att eleven styrs till språkstudier ofta av föräldrar. Också hos informanterna i Gymnasium 1 var det vanligt att familjens exempel spelade en roll då man valde mellan A- och B-svenska. En annan orsak anslöt sig till brist på andra alternativ: till exempel tyskan kändes som ett ännu mera främmande språk än svenska och därför var det egentligen det enda alternativet för informanten att välja svenska. Gymnasium 1 befinner sig också i ett område där man talar och hör mera svenska jämfört med gymnasierna 2 och 3 och därför är det naturligt att informanterna också har mera kontakter med språket. I de två andra gymnasierna var det endast möjligt att avlägga den medellånga kursen i svenska.

Svaret på den tredje forskningsfrågan hur regionala skillnader syntes i informanternas svar kom delvis i föregående stycke. I områden där det talas mindre svenska eller inte alls dvs. östra Finland och Tavastland har eleverna mindre kontakter till språket och läraren får själv skapa den språkliga omgivningen. I detta skapande lyckades man väl och man kunde märka att lärarna försökte tala svenska mycket för att erbjuda en så autentisk studiemiljö som möjligt.

I sydvästra Finland i sin tur möter man oftare situationer där man behöver svenska vilket betyder att man får kontakt med språket i vardagliga livet. Oberoende av geografiska orsaker var motivationen på en hög nivå i alla de tre gymnasierna vilket naturligtvis återspeglas till de goda resultaten i studentskrivningarna.

I allmänhet var det överraskande att informanterna mestadels gav enhälliga svar och inte ville ifrågasätta andras åsikter. Det kan betyda att sådana elever som redan på förhand hade en positiv attityd till svenskstudier ville ställa upp för intervjun. Att intervjun är frivillig kan betyda att de allra negativaste rösterna förblir i bakgrunden.

Green-Vänttinen & Lehti-Eklund (2010) konstaterar att utmaningen för svenskundervisningen är hur man får ungdomarna att satsa på att lära sig svenska och inse nyttan av att kunna språket. Å andra sidan är det relevant att fråga hur vi själva som lärare upprätthåller våra möjligtvis gamla attityder. Att utveckla nya och kreativa undervisningsmetoder samt använda färskare läromedel är lokala men fungerande lösningar i ökning av motivation hos svenskstuderande.

Källförteckning

Litteratur

Börestam, Ulla & Huss, Leena (2001). Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik. Lund: Studentlitteratur.

Dörnyei, Zoltan (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltan (2003). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications: I: Language Learning: A journal of Research in Language Studies*, 1-2. University of Michigan: Blackwell Publishing.

Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (2003). Övers. till finska: Irma Huttunen & Hanna Jaakkola. Helsingfors: WSOY.

Gibbons, Pauline (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.

Green-Vänttinen, Maria (2001). *Lyssnaren i fokus. En samtalsanalytisk studie i uppbackningar*. Doktorsavhandling. Helsingfors universitet.

Green-Vänttinen, Maria & Lehti-Eklund, Hanna (2010). *Vad ligger bakom goda resultat i svenska? En presentation av projektet Svenska i toppen. I: Språkbruk 1/2010*. Forskningscentralen för de inhemska språken.

Hall, Joan Kelly (2002). *Teaching and Researching Language and Culture*. Pearson Education Limited. Essex: England.

Hammarberg, Björn (2004). *Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger. Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes Pirkko & Sajavaara Paula (2005). Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997). Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder. Lund: Studentlitteratur.

Horppu, Ritva & Lehtonen, Tuula (2003). Monipuolinen kielitaito? Selvitys Helsingin yliopistosta valmistuneiden kieliopinnoista. Helsingin yliopiston Opintoasiainosaston julkaisuja 22/2003. Helsingin yliopisto.

Huhtala, Anne (2008). Det pedagogiska självet: en narrative studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser. Doktorsavhandling. Helsingfors universitet.

Kalliokoski, Jyrki (2009). Havaintoja ja keskustelua. Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. I: Virittäjä 3/2009.

Keski-Raasakka, Pirjo (1988). Om undervisningen i svenska språket vid Finlands läroverk från tiden för den första egentliga skolordningen 1843 till de första fastställda lektionsplanerna under självständighetstiden 1918. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskampus.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Linnakylä, Pirjo & Välijärvi, Jouni (2005). Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mehan, Hugh (1979). Learning Lessons: Social Organization in the Classroom. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Merriam, Sharan B (1994). Översättning Björn Nilsson. Fallstudien som forskningsmetod. Lund: Studentlitteratur.

van Lier, Leo (2004). The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers Group.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge: Cambridge university press.

Wells, Gordon (1999). Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, Etienne (2005). Communities of practice: Learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2003). Case study research: design and methods (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.

Tidningar

Helsingin Sanomat. Insändarspalten:

Käytännön kielenopetusta ei saanut edes pyytämällä (12.12.2008)

Ruotsin kielen tuntien elävöittäminen ei aina auta (22.12.2008)

Vieraita kieliä oppii niitä käyttämällä (2.1.2009)

Elektroniska källor

Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (2007). Övers. till svenska: Skolverket.

www.skolverket.se/sb/d/193/.../pdf2144.pdf%3Fk%3D2144

Hämtad 5.4.2010.

Helsingin Sanomat (16.3.2009). Ruotsin yo-kokeessa sai pohtia julkisuutta.

<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Ruotsin+yokeessa+sai+pohtia+julkisuutta/1135244350526>

Hämtad 17.3.2009.

Hufvudstadsbladet (12.12.2008). Ministerbyte. Svaga språkkunskaper oroar Henna Virkkunen. Svenskan synas 2010.

<http://epaper.hbl.fi/index.php?alias=FIN-HBL&s=1106&p=45291&undefined&ebiz=true&uid=e492b354248b0692343f84d697e9b398>

Hämtad 4.1.2009.

Hyytiäinen, Johanna (2007). Lärarens direktiv i svenskundervisningen i grundskolan. Pro gradu-avhandling. Helsingfors universitet.

<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/38306/lararens.pdf?sequence=2>

Hämtad 10.4.2010.

Kirjavainen, Tarja (2009). Essays on the efficiency of schools and student achievement. Helsingfors: Statens ekonomiska forskningscentral.

http://www.vatt.fi/file/vatt_publication_pdf/j53.pdf

Hämtad 11.10.2009.

Niemi, Hannu (2008). Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen. Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitovaatimusosan toteutumisesta. Doktorsavhandling. Uleåborgs Universitet.

<http://herkules oulu.fi/isbn9789514287046/isbn9789514287046.pdf>

Hämtad 7.3.2010.

Opettaja-lehti (4.6.2010).

http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2010_2/148887.htm

Hämtad 4.6.2010.

Slotte-Luttge, Anna (2005). Ja vet int va de heter på svenska. Åbo: Åbo Akademis förlag.

<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/4131/TMP.objres.40.pdf?sequence=1>.

Hämtad 5.4.2010.

Studentexamensnämnden.

http://www.ylioppilastutkinto.fi/Tilastoja/Ylioppilastutkinto_2008.pdf

Hämtad 5.4.2010.

Studentexamensnämnden.

http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/files/documents/Tilastot/Ylioppilastutkinto2007_netin.pdf

Hämtad 4.1.2009.

Studentexamensnämnden.

<http://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/studentexamen/info/>

Hämtad 10.3.2009.

Studentexamensnämnden. Språkproven. Föreskrifter och anvisningar.

http://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/files/documents/Ohjeet08/kieliohje_ruotsi.pdf

Hämtad 16.3.2009.

Tuokko, Eeva (2009). Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Utbildningsstyrelsen.

http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/116603_miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa.pdf

Hämtad 11.4.2010.

Undervisnings- och kulturministeriet (2010). Den grundläggande undervisningen 2020 – allmänna riksomfattande mål och timfördelning. Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2010: 1.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>

Hämtad 8.6.2010.

Utbildningsstyrelsen (2007). Läroplans- och examensgrunder.

<http://www.oph.fi/svenska/SubPage.asp?path=446,17641>

Hämtad 2.3.2009.

Utbildningsstyrelsen. Grunderna för gymnasiets läroplan 2003 (Lp 2003).

<http://www.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/GYMWORD.doc>

Hämtad 2.3.2009.

Bilagor

Bilaga 1. Elevintervjuns frågeformulär.

Bakgrund

1. Var och när har du börjat läsa svenska?
2. Hade du hört svenska innan du började läsa det i skolan?
3. Hade du kontakter med Sverige eller svenskspråkiga innan du började läsa svenska i skolan?
4. (Läsare av A-svenska: Varför började du läsa svenska redan på lågstadiet?)

Inställning och motivation

Jag och svenskundervisningen/skolan

5. Vad tänker du om svenskan jämfört med andra läroämnen/andra språk?
6. Är svenskan lättare eller svårare än andra ämnen/språk?
7. Vad tycker du om svenskundervisningen i gymnasiet jämfört med högstadiet? Vad som är olikt? Är det bra eller dåligt?
8. Tycker du att läraren påverkar din motivation att läsa svenska?
9. Om det finns flera svensklärare i din skola, väljer du kurser enligt en viss lärare?
10. Hur många kurser i svenska ska du ta?
11. Tänker du skriva svenska i studentexamen?

Jag och svenskan

12. Vad tänker du på då du hör ordet Sverige/svenska?
13. Vad är det för nytta med att studera svenska i skolan?
14. Vad tror du att du kommer att ha nytta av att läsa svenska?
15. Var kan du tänka dig att använda svenska utanför skolan/efter gymnasiet?
16. Vad tänker du om begreppet *pakkoruotsi*?

Användning

17. Hur ofta/regelbundet använder du svenska utanför lektionerna? Vad gör du då? Lyssnar du på svensk musik, tittar på svenska filmer, läser svenska böcker, på svenska eller på finska?
18. Känner du till svenskspråkiga medier i Finland, t.ex. Hbl, Radio X3M/Vega, FST5? Eller medier i Sverige? På internet?
19. Kommer du någonsin i kontakt med svenskspråkiga? Har du talat svenska utanför lektionerna?

Undervisning

20. Vad använder ni för material på lektionerna? Vad annat än läroböckerna? Har ni gjort övningar på nätet/använt nätet i undervisningen?

21. Tycker du att de materialen ni använder är intressanta? Borde man ha mera/mindre av någonting
22. Vilka arbetsformer använder ni, t.ex. muntliga/skriftliga övningar? Vad tycker du mest om?
23. Vad upplever du som det bästa sättet att lära sig språk? Att tala, skriva, lyssna...
24. Har ni samarbete med svenskspråkiga? T.ex. vänskolor, svenska gäster, annan verksamhet... I vilken form och hur ofta i så fall?
25. Vilket språk använder läraren på lektionerna? Finska eller svenska, och i vilka situationer? Finns det skillnader mellan lärare?
26. Vilka varianter av svenska hör ni mest på lektionerna, rikssvenska/finlandssvenska? Hur talar läraren?
27. Gör det någon skillnad om det är finlandssvenska eller rikssvenska?

Hur tänker du upprätthålla dina kunskaper i svenska i framtiden efter gymnasiet?

Bilaga 2. Bakgrundsblankett.

Namn _____ flicka _____ pojke _____

Betyg i svenska _____

Andra främmande språk _____

Föräldrarnas utbildning; mamma _____

 pappa _____

Föräldrarnas nuvarande arbete; mamma _____

 pappa _____

Användning av svenska i vardagen:

ofta _____ sällan _____ aldrig _____

Självuppfattning, hur är mina kunskaper i svenska:

svaga _____ medelmåttliga _____ goda _____ utmärkta _____